

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالب

محمد خجيل الدهيسات

إشراف

الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحه

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2014

الإهداء

إلى روح والدي رحمة الله على روحه الطاهرة ......
إلى ملاكي في الحياة ... إلى معنى الحب والتفاني ... إلى بسمة الحياة وسر الوجود ... الى من كان دعائها وحنانها سر نجاحي ... إلى من بوجودها أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها ... إلى أمي الحبيبة ......

إلى أخوتي وأخواتي الذين وقفوا سنداً وعوناً لي ....

إلى كل من له من فضل ومعروف وساندني ودعمني معنوياً وكان رفيقاً خفياً عن الأنظار......

إلى كل من له في قلبي ودٌ ومحبة أهدي لهم جميعاً هذا الجهد المتواضع

محمد خجيل الدهيسات

الشكر والتقدير

بعد الشكر لله تعالى الذي من علي بإكمال هذه الرسالة، أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي ومرشدي الفاضل الأستاذ الدكتور فؤاد طه الطلافحه لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، وكان لتوجيهاته السديدة وملاحظاته القيمة الأثر الواضح في إنجاز هذه الرسالة، وكان مساعداً وصديقاً ونوراً لا ينضب بعطائه وعلمه في توجيهي للدرب السليم.

كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

محمد خجيل الدهيسات

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة

محمد خجيل دهيسات

جامعة مؤتة, 2014

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة توجهات أهداف الانجاز بكل من والكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة، وتحديد ما إذا كان هنالك فروق في كل منها تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (647) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة، طبق عليهم ثلاثة مقاييس هي: مقياس توجهات أهداف الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها:

أن طلبة جامعة مؤتة يتبنون أهداف الانجاز بمستوى متوسط، وان مستوى تبنيهم لأهداف الإتقان/الإقدام قد جاءت في المرتبة الأولى، في حين حلت أهداف الإتقان/الإحجام في المرتبة الأخيرة. وتبين وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين تبين وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين أهداف الإتقان\الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وإمكانية التنبؤ بكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال توجهات أهداف الانجاز. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أهداف الإتقان/الإقدام تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ووجود فروق في أهداف الأداء\الإقدام ولصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام تعزى للنوع الاجتماعي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام تعزى للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق في أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام ولصالح التخصصات الإنسانية.

وأوصت الدراسة بمساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم، وأن يكون لديهم أهداف متنوعة، وبشكل خاص أهداف الإتقان، من خلال الاهتمام بطرح مواد مثل مهارات الحياة، وتكون متطلبات إجبارية.

Abstract

Achievement Goals' Attitudes and their Relationship with Perceived Self-Efficacy and Beyond-Knowledge Strategies among Mu'tah University Students

Mohammad Khajeel Addhisat
Mu'tah University, 2014

The current study aimed to identify the relationships of achievement goals' attitudes with perceived self-efficacy and beyond-knowledge strategies among Mu'tah University students , and to identify if there are any differences in each of them that are attributed to the variables of gender and specialty. To achieve the goals of the study , a stratified random sample of (647)male and female students was selected from Mu'tah university . Three scales were applied on the participants : achievement goals scale , perceived self-efficacy scale , and beyond-knowledge strategies scale . The study revealed a group of results among which : students of Mu'tah university adapt achievement goals at medium level , and their adaptation to perfection /emprise goals came at the first order while perfection/ omission goals came at the last order. There were significant statistical relationship between perfection/emprise , performance/emprise goals and each of perceived self-efficacy and beyond knowledge strategies , while there was a negative relationship between perfection/omission , performance/omission goals and each of perceived self-efficacy and beyond knowledge strategies and the ability to predict each of perceived self-efficacy and beyond knowledge strategies through achievement goals' attitudes . Results also indicated significant statistical differences at the value $0,05 \geq \alpha$ in the goals of perfection/emprise that are attributed to the variable of gender , and these differences were in favor of male students . There were also significant statistical differences in performance/emprise in favor of female students.

There were no significant statistical differences in the goals of perfection/omission and performance/omission that are attributed to gender. In addition, there were differences in perfection/emprise, performance/emprise goals that are attributed to the variable of spatiality and in favor of scientific specialties . Finally, there were differences in perfection/omission , performance/emprise goals in favor of humanistic specialties . In light of the results , the study recommended with assisting students in determining their goals , and to have various goals and in particular perfection goals through offering courses such as life skills to be obligatory ones.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

تلعب الدوافع عموما ودافع الانجاز بشكل خاص دوراً بارزاً في سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه، كما أن الأفراد يختلفون في شعورهم بالحاجة للانجاز، وزيادة هذا الشعور لدى الفرد يدفعه للعمل والإنتاج، ويبذل جهداً مضاعفاً في مجال نشاطه سواء الدراسي أو العملي، وذلك من أجل بلوغ هدفه وتحقيق ذاته، حيث يتأتي شعور الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما يحققه من أهداف.

ويرى وولفولك (Woolfolk) أن اهتمام الباحثين والمتخصصين في علم النفس بمفهوم دافع الانجاز قد أدى إلى ظهور توجهات أهداف الانجاز (Achievement Goal Orientation)، حيث تعد من أكثر نواحي البحث أهمية وتأثيراً في مجال دافع الانجاز، وقد تم تناوله في مجالات مختلفة ومتعددة سواء في علم النفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي والشخصية، وكذلك في البيئات الدراسية المختلفة كالبيئة المدرسية والجامعية والرياضية وبيئة التعلم، فالهدف هو ما سعى الفرد إلى تحقيقه نتيجة للقيام بالعمل، فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفاً ما، فإنه ينشغل بالسلوك الذي يؤدي إلى تحقيق ذلك الهدف، وأثناء ذلك يركز على الحالة الراهنة والمثالية أو الهدفية ويفرق بينهما، ويحاول جسر الهوة بين الأوضاع الحالية، وما يطمح للوصول إليه (الزغول، 2006).

وترتبط توجهات الهدف (Goal Orientation) بأنماط معينة من التكيف المعرفي السلوكي عند الفرد، حيث يرتبط توجه الهدف نحو التعلم بصورة ايجابية بفاعلية الذات، والمثابرة على المهام الصعبة، ويقوي استجابة البحث عن التحدي (Challenge- Seeking), في حين يرتبط توجه الهدف نحو الدرجة بشكل

سلبي مع فاعلية الذات، والمثابرة على المهام الصعبة، ويقوي استجابة تجنب التحدي (Challenge- Avoidance) لديه (أحمد، 2003).

ويعد مصطلح ما وراء المعرفة (Metacognition) من أبرز المكونات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر وقد ظهر هذا المفهوم على يد فلافل (Flavell)، ونظراً لما له من أهمية على الجانبين التطبيقي والنظري في المجال التربوي والأكاديمي، فقد قام العديد من العلماء أمثال براون (Braown) بإجراء تطبيقات عليه في المجالات الأكاديمية، والتي انبثق عنها أهميته الكبيرة في التعلم الفعال (الزيات، 2004).

ولما تلعبه ما وراء المعرفة من دورا مهم وحساس في أحداث التعلم الفعال، فقد بات من الضروري تنميتها ومعرفة المتغيرات التي تسهم في ذلك، ويرى (Livingston, 1997) أنه من الضروري السعي إلى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى الطلبة ومساعدتهم في الوصول إلى تطبيق العمليات المعرفية التي تهتم بتحقيق وانجاز المهمة من تذكر وفهم وانتباه وتجهيز للمعلومات، بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة.

ويرى باندورا (Bandura, 1982) بان الكفاءة الذاتية لدى الفرد تؤثر على اختياره للأنشطة والمواقف البيئية، فإذا اعتقد الفرد بأن النشاط أو الموقف يتجاوز قدرته على مواجهة الصعاب فإنه يتجنب ذلك النشاط، في حين يقبل وبثقة على المواقف التي تكون أحكامه فيها على نفسه بقدرته على السيطرة عليها، وتحدد الكفاءة الذاتية كذلك مقدار ما سيبذله من جهد، ومثابرته في مواجهة الصعاب أو الخبرات المنفردة.

وترتبط توجهات أهداف الانجاز بالكفاءة المدركة، حيث تساهم الأخيرة في وضع الأولى، وتعد مفتاحاً للتأثير في التعلم النظم ذاتياً، كما أن إدراك الطلاب لكفاءتهم الذاتية والفروق الفردية فيما بينهم في هذه القدرة يمكنهم من نمو توجهات أهداف انجاز متباينة لديهم، وتوثر كذلك على مستوى الانجاز والتحصيل لديهم .(Dweck, 2000)

وانطلاقا مما سبق تأتي هذه الدراسة للكشف عن علاقة توجهات أهداف الانجاز باستراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه الطلاب في المرحلة الجامعية العديد من المشكلات سواء الدراسية أو الحياتية، والتي تتطلب من الطالب إيجاد الحلول لها، لذا فهو يحتاج إلى امتلاك القدرة على استخدام مهارات واستراتيجيات ما وراء معرفية، حتى يتمكن من اكتشاف العلاقات بين الظواهر وتأملها والتعمق في تفسيرها، وتنظيم التفكير وتقويم نواتجه، ومعرفة الأخطاء، واكتساب المعلومات.

كما أن ذلك يتطلب من الطالب أن يمتلك كفاءة ذاتية، وقد أشار زايمرمان (Zimmerman, 1995) إلى أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يمكن أن يؤثر على درجة إقباله على التعلم الذاتي من خلال الاستخدام الفعال لمهارات الدراسة، واستراتيجيات التعلم، وإدارة الوقت، والتعلم الأفضل من البيئة، وإدارة وتنظيم التعلم، لذا فإن مثل هذا الفرد يكون أداءه أفضل في المهام الأكاديمية.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة مؤتة؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين توجهات أهداف الانجاز وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في توجهات أهداف الانجاز تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، والتخصص)؟

3.1 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة توجهات أهداف الانجاز بكل من والكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة، ومعرفة توجهات أهداف الانجاز، وتحديد ما إذا كان هنالك فروق في كل منها تبعا لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

4.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من الاهتمام بدراسة متغير توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة الجامعة، حيث أشار كل من هاركويزس وبارون وتاور وإليوت (Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002) إلى أن البحث في دراسة توجهات أهداف الانجاز وتحديد نمطها لدى الطلبة، حيث تؤدي دوراً في توجيه أنشطة التعلم وتحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي، وقد تمثل عاملاً مهماً في تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة (Ee, Wang, Koth, Tan, & Liu 2009)، كما أنها تعد متنبئاً جيداً بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة (Young, 2007). وتكمن أهميتها كذلك في محاولتها الكشف عن علاقة توجهات أهداف الانجاز بكل من والكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة، لما لها من أهمية خاصة نظراً لارتباطها بالتحصيل الدراسي، كونها متغيرات تشخيصية لبعض الصعوبات التي يعاني منها طلبة المرحلة الجامعية، مما قد يفيد القائمين على العملية التعليمية في الجامعة بمساعدة الطلبة على تنمية استراتيجيات ما وراء معرفية وكفاءة ذاتية من خلال توجهات أهداف الانجاز لديهم، ومما قد يمكنهم من اتخاذ الإجراءات الفاعلة لتحسين الممارسات من خلال إعداد برامج تدريبية تتناسب وطبيعة المرحلة العمرية والدراسية، بشكل يهدف إلى معالجة تدني المعدلات التراكمية، التي يعاني منها الطلبة دون أسباب مرضية أو صعوبات تعلم، الأمر الذي قد ينعكس على تحسين مستوى تعلمهم ورفع مستوى تحصيلهم، كما تتبع أهميتها من خلال إثراء هذه الدراسة بمجال البحث في جميع المجالات العلمية وفتح المجال أمام الباحثين

والدارسين من أجل القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث في هذا الموضوع، بالإضافة إلى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

أولاً: توجهات أهداف الانجاز: هي عبارة عن "نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والوجدانات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف (الزغول، 2006: 119)، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس توجهات أهداف الانجاز في إطار النموذج الرباعي المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: الكفاءة الذاتية المدركة: وهي ادارك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة معينة، وتنقسم إلى قسمين هما (Ryan & Pintrich, 1997):

1. الكفاءة المعرفية المدركة: وتعني إدراك الفرد لقدراته الأكاديمية، أي اعتقاده بأن لديه القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية.
2. الكفاءة الاجتماعية المدركة: وتعني إدراك الفرد أن لديه مهارات وقدرات التفاعل مع الآخرين مثل: تكوين الصداقات، والعضوية الفعالة.

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب لاستجابته على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدم في هذه الدراسة.

ثالثا: استراتيجيات ما وراء المعرفة: ويقصد بها عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه وإدارة نشاطات حل المشكلة واتخاذ القرار، وتبقي على وعي الفرد لذاته ولغيره في أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات، وهو نوع من الحديث مع الذات والتفكير حول التفكير عن طريق التخطيط للأداء، ومراقبة تنفيذ الخطة والتقييم (جروان، 2002).

وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب لاستجابته على مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدم في هذه الدراسة.

6.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة جامعة مؤتة في مرحلة البكالوريوس من الجنسين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/2013.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

أولاً: توجهات أهداف الانجاز

مفهوم توجهات أهداف الانجاز

لقد أولى الباحثون في الآونة الأخيرة الاهتمام بنظرية توجهات أهداف الانجاز (Goal Orientation Theory) كأساس نظري للبحث في الفروق الفردية أمثال دويك(Dweck) وأمس (Ames)، حيث ميز الباحثون الذين تناولوا الدافعية في هذا الإطار بين نوعين من الأهداف، ويسعى النوع الأول إلى التعلم لأجل التعلم، والتركيز على اكتساب المعرفة، أما النوع الثاني فيسعى إلى مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين والرغبة في إظهار القدرة أمامهم، من اجل الحصول على المديح وتجنب الظهور بمظهر الغباء أمامهم (Elliot, McGregor & Gable, 1999).

وتعد هذه النظرية إحدى نظريات الدافعية التي نشأت وتطورت نتيجة سيطرة الاتجاه الاجتماعي –المعرفي في تفسير الدافعية، وأصبحت مؤخراً محور اهتمام الدراسات والبحوث، وتقوم على مسلمة مؤداها "أن الأفراد ليسوا منتجات لبيئتهم، ولكنهم أيضاً أعضاء منتجون ومؤثرون في تلك البيئة". وفي هذا الصدد يشير كرامبليت (Cramblet, 2005) بأن نظرية توجهات أهداف الانجاز تنظر إلى التعلم على أنه عملية تشتمل على كل من: التوجه الذاتي من جانب المتعلم القائم على تحقيق الذات، والتوجه الاجتماعي في سياق البيئة المحيطة، والقائم على تلبية احتياجات ومتطلبات تلك البيئة واستغلال إمكاناتها.

ويرى ثومبسون (Thompson, 2006) أن نظرية توجهات أهداف الانجاز تعد واحدة من أهم النظريات في مجال الدافعية، حيث تركز على الكيفية التي يفسر بها المتعلم معاني خبراته وتجاربه في سياق مواقف التعلم المختلفة،

وتشكل هذه المعاني الأسباب التي يراها أكثر أهمية، وارتباطاً نحو التعلم والأداء على المهام المختلفة.

وقد ظهر مفهوم الهدف في الأدب النفسي بأشكال ومفاهيم متنوعة، وفيما يتعلق بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الانجاز فإنه يشير إلى "المعتقدات المتعلقة بالغرض أو المغزى من العمل الأكاديمي والانجاز والنجاح فيه، أو أنه يشير إلى "الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الانجاز والاندماج فيها والاستجابة لها" (رشوان، 2006: 121)، أي أن الفرد عندما يحدد له هدفاً فإن يبذل الجهد وينهمك بالسلوك الذي يؤدي إلى الوصول إلى ذلك الهدف.

وتعد الأهداف تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول إليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيما تحكم سلوكاتهم، وتتضمن مهمات يسعون إلى إنجازها وأغراضاً يحاولون تحقيقها ومعايير يأملون في الوصول إليها ومكاسب يناضلون من أجل تطويرها والمحافظة عليها، ويتبنى الأفراد أهدافاً شخصية يسلكون طرقا ملائمة لتحقيقها ويستخدمون في سبيل ذلك كل الطرق والوسائل الضرورية (الزغول، 2006: 115).

فتوجهات أهداف الانجاز تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في مواقف التعلم، فهي توفر للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوك الانجاز، ووضع الأهداف الشخصية للتعلم، وبذل الجهد حتى يحقق أهدافه المنشودة، ووجود الاختلافات في توجهات أهداف الانجاز قد تقود إلى اختلافات كيفية في اتجاه الفرد نحو أداء المهام الأكاديمية، فعندما يتم التركيز على أهداف الإتقان يكون الدافع هنا داخلياً، في حين عندما يتم التركيز على أهداف الأداء فهذا يقود إلى دوافع خارجية مثل: التركيز على التحصيل، وإسعاد الآخرين، وحب الظهور (رشوان، 2006).

وتعرف توجهات أهداف الانجاز على أنها "بناء نفسي ينطوي على اتجاهات وسلوكيات مرتبطة بمواقف الإنجاز، وهي إطار عقلي يصف المناحي الدافعية المختلفة التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، كما تعد مؤشراً قوياً لسلوك الفرد وأداءه "(غباري ومحاسنة، 2013: 253).

ويعرفها إمس (Ames, 1992) بأنها تعني الغرض من سلوك الانجاز، ويحددها على أنها تتضمن برنامجاً من العمليات المعرفية لها نواتج معرفية ووجدانية وسلوكية. ويعرفها إمس (Ames, 1992) كذلك على أنها "أنماط دافعية متباينة الخصائص تستدعى بواسطة مطالب بيئية أو تعليمية مختلفة، وتنشط عندما يتبنى الفرد هدفاً يعينه سواء أكان قصيراً أم طويل المدى.

وتعرف على أنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في انجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه، وتعكس الرغبة في الانجاز وإظهار الكفاءة في نشاط معين، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في المواقف التحصيلية، وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في المواقف التحصيلية المحددة والعامة (أبو غزال والحموري والعجلوني، 2013: 112).

ويرى بنترتش (Pinntrich, 2000) أن نظرية الهدف تفترض أن الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الأفراد انجازه، وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم، ويضيف أن مفهوم أهداف الانجاز لا يقدم نمطاً متكاملاً ومنظماً من المعتقدات عن الأغراض أو الأسباب العامة للانجاز، بل ويقدم المستويات أو المحك الذي يستخدمه الفرد للحكم على الأداء الناجح أيضاً.

ويتفق معه (Dweck, 2000) حيث أشار إلى أن أهداف الانجاز تعتبر تمثيلات معرفية توجه الفرد نحو أهداف أو غايات معينة، أو أنها تمثيلات معرفية لما يحاولون تحقيقه أو انجازه، وتعبر عن أغراضهم عند أداء المهام التي يكلفون بأدائها, فأهداف الانجاز ليست نمطاً منظماً من معللات الانجاز فحسب، ولكنها تعتبر محكاً يستخدمه الفرد للحكم على مستويات الأداء الذي يعمل على انجازه.

كما يتفق معهم كل من إليوت وماك جريجور (Elliot & McGregor, 1999) في تعريفهم لأهداف الانجاز على أنها تمثيلات معرفية من مستوى متوسط توجه الفرد نحو هدف أو غاية خاصة.

وتعني أهداف الانجاز وجود أهداف مختلفة لتحقيق الانجاز، والاندماج في الأنشطة المرتبطة بالانجاز، بالإضافة إلى وجود معايير مختلفة لتقييم الانجاز، وتعبر عن المقاصد السلوكية المحددة لفهم الطلاب لنشاطات التعلم واندماجهم فيها، وتعتبر هذه الأهداف وسيطاً هاماً للتأثيرات ذات الصلة بخصائص الطالب، وموقف التعلم، وتتضمن الجوانب العقلية والوجدانية والسلوكية، التي تعبر عن نشاط الطالب في سبيل تحقيق الهدف، وتمثل أفكار انجاز متباينة، وأسباب مختلفة للانهماك في التعلم، وتنقسم أهداف الانجاز إلى نوعين هما (الشربيني، 2003: 146):

أ- أهداف التوجه نحو التعلم: وتمثل إدراك الطلاب لخبرات التعلم على اعتبار أنها فرصة لاكتساب المعرفة وإتقان المعلومات، ويتم الحكم من قبل هؤلاء الطلاب على قدرتهم في ضوء مرجعية الذات، أي أنهم يرون أن التمكن معيار الذات.

ب- أهداف التوجه نحو الأداء: وتمثل إدراك الطلاب لخبرات التعلم على اعتبار أنها فرصة لإحراز الدرجات والتفوق على الآخرين، ويتم الحكم من قبل هؤلاء الطلاب على قدرتهم في ضوء مرجعية المعيار، أي أنهم يرون قدرتهم من خلال المقارنة مع الآخرين.

وقد ظهرت نظرية توجهات أهداف الانجاز كمنحى جديد في الأبحاث التي تناولت الدافعية في إطار اجتماعي – معرفي، وتركز هذه النظرية على الهدف أو الغرض المنشود من قبل الفرد من تحصيله لمهمة ما (سبب الدافعية)، وتعد نظرية كيفية للدافعية، فعوضاً من النظر للطلبة على أن لديهم دافعية أو نقص في الدافعية، فإن هذه النظرية تركز على اعتقاد الطلاب عن أنفسهم، وعما يقومون به من مهام وأدائهم لتلك المهام، فما يسعى الفرد لتحقيقه من أهداف تمنحه الإطار الذي يمكن من خلاله تفسير الأحداث والاستجابة لها، وتؤدي إلى أنماط مختلفة من المعرفة والسلوك والوجدان (Midgley, Arunkumar & Urdan, 1996).

وقد تم تقديم نظرية توجهات أهداف الانجاز في نهاية السبعينات وبداية الثمانينات من القرن الماضي وذلك على يد الباحثين دويك ونيكالز (Dweck Nichalis)، حيث تم تحديد أهداف الانجاز على أنها السبب أو الغرض من القيام بالأنشطة المتعلقة بالكفاءة، وقد تبع هؤلاء من سبقوهم في التمييز بين نوعين من الدافعية: الإقدام – الإحجام (Approach–Avoidance)، حيث أن الفرد يسعى إلى إحراز الكفاءة أو النجاح ويناضل من اجل تجنب الفشل، وافترضا ثلاثة أنواع من توجهات أهداف الانجاز تتمثل بـ (Elliot & Harackiewicz, 1996):

1. توجه هدف الاندماج في التعلم أو المهمة (Learning or Task)، والذي يهتم بتنمية الكفاءة والتمكن من المهمة (توجه إقدامي).
2. توجه هدف الاندماج في الأداء أو الأنا (Performance or Ego) ويطلق عليه توجه الإثبات (Proving Orientation)، والذي يهدف إلى إحراز الأحكام المؤيدة للكفاءة من الآخرين (توجه إقدامي).
3. توجه هدف الاندماج في الأداء أو الأنا (Performance or Ego) ولكنه يهدف إلى تجنب الأحكام المؤيدة للكفاءة من الآخرين (توجه إحجامي).

واقترح (Elliot, 1994) أن الاختلاف بين بعدي توجه الإثبات وتوجه التجنب مناسب بصفة خاصة لتنظيم الذات (Self-regulation)، حيث أن توجه الإثبات يقوم على أساس التمسك بالنتائج الايجابية (بالمقارنة بالآخرين)، وتوجه التجنب ويقوم على أساس تجنب النتائج السلبية.

ولكن تراجع دويك (Dweck) في نظريته المعدلة لتوجهات أهداف الانجاز، وأشار إلى الانقسام الثنائي فقط والذي يتمثل في توجه هدف الأداء وتوجه هدف المهمة (Elliot & Harackiewicz, 1996)، ثم تبعه العديد من الباحثين في تقديم اطر متشابهة مع هذه النظرية المعدلة، وركزت جميعها على نوعين من توجهات أهداف الانجاز هي (Elliot, McGregor & Gable, 1999) :

1. توجه هدف المهمة (Task): ويطلق عليه التمكن (Mastery) أو التعلم (Learning)، ويركز على تنمية الكفاءة والتمكن من المهمة وإتقانها.

2. توجه هدف الأداء (Performance): ويطلق عليه القدرة (Ability) أو الأنا (Ego)، ويركز على إظهار الأداء والقدرة.

ويرى أمس (Ames, 1992) أن هدف المهمة يوجه الطالب نحو تنمية مهارات جديدة، ومحاولة فهم ما يقوم به من أعمال، وتحسين مستوى كفاءته، بينما يوجه هدف الأداء الطالب نحو التركيز على قدراته والإحساس بقيمة الذات، ويشعره بقدرته من خلال إظهار أداء أفضل أمام الآخرين، حيث يهتم في المقام الأول بانطباعات التميز التي يمكن أن يعكسها على الآخرين.

وفي هذا الصدد يشير (David, 2009) إلى أن نوع الهدف الذي يتبناه الفرد يمكن أن يكون عاملاً مساعداً في صقل شخصيته، فحينما يتبنى أهداف الإتقان يركز في عمله على التعلم وينصب اهتمامه في البحث عن أفضل الفرص لتحقيق ذلك، أما إذا تبنى أهداف الأداء فتكون غايته التفوق على الآخرين، وتجنب المهمات الصعبة، التي قد تظهره بمظهر الفاشل، لذا يلجأ إلى اختيار المهام السهلة التي تحقق له النجاح، وهذه المهام لا يستفيد منها في تعلمه.

وقد تطرق بعض الباحثين منهم سمونكجلو ويلدريم (Somuncuoglu & Yildirim) و(Meece & Holt) إلى نوع آخر من توجهات أهداف الانجاز في مواقف التعلم، أطلق عليه (توجه هدف تجنب العمل)، وهو نوع من الدافعية السلبية، فالطلاب الذين يتبنون هذا الهدف لديهم دافعية للانتهاء من العمل بأقل جهد ممكن، كما أن تبني الطلاب لتوجه هدف تجنب العمل يمكن أن يكون طريقة للتعبير عن الاتجاهات السلبية نحو العمل المدرسي وتجنب الفشل أو كأسلوب لمواجهة ضغوط او مطالب مواقف التعلم. والفرق بين هدف توجه تجنب العمل وتوجه هدف الأداء/الإحجام في أن الأخير يعني تجنب إظهار نقص القدرة وسعي الفرد المستمر لتجنب إظهار نقص الكفاءة، أما هدف توجه تجنب العمل فيهدف إلى تقليل المجهود الذي يقوم به الطالب في مواقف التعلم (الحسيني, 2001).

وقد أدى التركيز على نمطين فقط لأهداف الانجاز إلى نتائج متداخلة وغير مستقرة، مما دعا المتخصصين والمهتمين إلى مراجعة النماذج الثنائية والمقاييس المستخدمة في تحديد توجهات أهداف الانجاز، والذي قاد بدوره إلى ظهور النماذج الثلاثية لتوجهات أهداف الانجاز، والتي تم تطويرها وتعديلها، ليشتق منها النماذج الرباعية لتوجهات أهداف الانجاز، وقد مثلت إحدى الحلول للوصول إلى نماذج غير متداخلة وتقود إلى نتائج أكثر استقراراً.

وحيث تم استعراض النموذج الثلاثي لتوجهات أهداف الانجاز سابقاً، فسيتم التطرق لاحقاً إلى النموذج الرباعي وهو النموذج المستخدم في هذه الدراسة. فقد افترض بنترتش (Pinntrich) أنه من الممكن أن يكون هناك بناء خاصاً بأهداف الإتقان/الإحجام كما هو الحال في حالة أهداف الأداء/الإحجام، وبناء على هذا الافتراض نتج عنه النموذج الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز، حيث يمثل هذا النموذج امتداداً لأعمال إليوت (Elliot) وزملاءه وتطويراً للنموذج الثلاثي (رشوان، 2006).

لقد نشأ التصنيف الرباعي لتوجهات أهداف الانجاز من خلال مراجعه البعيدين التقليديين لأهداف الانجاز (الإتقان/الأداء) وكذلك التفاعل بين هذين البعدين والميول الإقدامية والإحجامية للفرد (Elliot & McGregor, 1999).

وفي ضوء هذا التصنيف تم تقسيم التوجهات الهدفية إلى أربعة توجهات هي:

1. **أهداف الإتقان/الإقدام:** وهي أهداف يضعها بعض الطلبة الذين يعتبرون المدرسة فرصة للتنافس والتحدي، فيركزون على اكتساب أدق التفاصيل، كما أنهم يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، ويستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، واستراتيجيات التعلم المعرفية وما وراء المعرفية أكثر من الآخرين (وقاد، 2009).
2. **أهداف الإتقان/الإحجام:** يميل الطلبة الذين يعتمدون أهداف الإتقان/الإحجام في مواقف الانجاز إلى تجنب عدم الفهم، أو نسيان فكرة

أو موضوع سبق تعلمه، ويحاولون تجنب الاحتمالات السلبية للتعلم، كتجنب عدم اكتساب المهارة، أو أن يصبح الفرد غير كفؤ (رشوان، 2006).

3. **أهداف الأداء/الإقدام:** وتوصف بأنها توجهات دافعية اقدامية (ذات قيمة نفسية موجبة)، يركز فيها الطالب على المعايير الخارجية للكفاءة، وخاصة المقارنة بالآخرين، فالطلبة الذين يعتمدون أهداف الأداء/الإقدام في مواقف الانجاز يحققون مستويات عالية من الميول والمتعة في أداء المهمة تماما مثل الطلبة الذين يعتمدون التمكن أو الإتقان (الحسني، 2001).
4. **أهداف الأداء/ الإحجام:** يميل الطلبة الذين يعتمدون أهداف الأداء /الإحجام في مواقف الانجاز إلى تجنب الفشل، والى إصدار استجابات قليلة وبسيطة إذا ما تتطلب الأمر، وذلك لكي يتجنبوا الفشل أو الوقوع بأحكام سلبية من الآخرين، وتكون أهدافهم بسيطة وغير موجهة نحو التعلم وعملياته، وينصب تركيزهم على ألا تزيد حصيلتهم من خبرات الفشل والإحباط، كما أنهم يعتقدون أن التعلم عملية لا إرادية ولا يمكن التحكم فيها(رشوان، 2006).

ويؤكد إليوت (Elliot, 1999) على أن أهداف الإتقان/الإحجام تختلف عن:

1. أهداف الإتقان/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة.
2. أهداف الأداء/الإحجام في كيفية تحديد أو المعيار الذي ترجع إليه الكفاءة.
3. أهداف الأداء/الإقدام في القيمة السيكولوجية للكفاءة وفي كيفية تحديد الكفاءة.

والجدول التالي يبين تصنيف توجهات أهداف الانجاز في ضوء النموذج الرباعي*:

أهداف الانجاز	حالة الإقدام	حالة الإحجام

أهداف الإتقان	التركيز على الإتقان, والتعلم والفهم وتطوير الفكر أو المهارة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ وتجنب الفشل في التعليم أو عدم الإتقان
	استخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات,مدى التقدم,الفهم العميق	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ, وأداء المهمة بصوره غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز على التفوق على الآخرين, وإظهار القدرة والكفاءة مقارنة بالآخرين, تحسين الأداء مقارنه بالآخرين	التركيز على تجنب الدونية أو الظهور بمظهر الغباء مقارنة بالآخرين
	استخدام معايير المقارنة، كالحصول على أعلى درجات والظهور أفضل من الآخرين.	استخدام المعايير المقارنة لعدم الحصول على أدنى الدرجات, أو الظهور في مستوى أدنى من الآخرين

*منقول بتصرف من (رشوان، 2006)

ثانياً: الكفاءة الذاتية المدركة (perceived –self -efficacy)

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية (Self Efficacy) على يد باندورا (Bandura) عندما نشر مقالة له بعنوان كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الأبحاث والدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، ولقي دعماً متنامياً ومطرداً من العديد من نتائج هذه والدراسات، ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك(Bandura, 1986)، حيث عرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها "كل ما يعتقد الفرد انه يملكه من إمكانات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات، يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقتها بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية (Bandura, 1986: 126).

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محوراً رئيسا من محاور النظرية المعرفية، والإنسانية، والسلوكية، التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما

لديه من معتقدات شخصية، وهذا يؤثر في إدراك الفرد لكفاءته على أدائه الأكاديمي وبطرق متعددة (العلوان والمحاسنة، 2011).

وتعد الكفاءة الذاتية المدركة وسيطاً معرفياً في سلوك الفرد، حيث تتحدد طبيعة ومدى السلوك الذي سيقوم به بناء على توقعه لكفاءته الذاتية المدركة، وبناء عليه يحدد مقدار المجهود الذي سيبذله لأداء المهمة، ثم درجة المثابرة التي سيستمر من خلالها في مواجهة ما يعترضه من مشكلات أثناء تنفيذ تلك المهمة. ويستشعر من خلالها الفرد بقدرته على أداء ما يوكل إليه من مهام، وهل وتحديد ما إذا كانت فرصة له أو تهديداً لقدراته، وبذلك يقوم باتخاذ القرار من حيث القيام بتلك المهمة أو الامتناع عنها، مما يؤثر بالتالي في سلوك المثابرة والانجاز والتحصيل ثم النجاح والتميز فيما يوكل إليه من مهام (يعقوب، 2012).

ويعرف باجارس (Pajares, 1996) الكفاءة الذاتية المدركة على أنها توافر الخصال والإمكانات الشخصية بما يسمح للفرد ببلوغ الأهداف وتحقيق النمو والارتقاء، والتغلب على الأزمات والعقبات بمختلف الأساليب، واستثمار كل الإمكانات لتحقيق الهدف.

وتعرف كذلك بأنها "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية وحسية فسيولوجية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز في ظل المحددات البيئية القائمة" (الزيات، 2001: 83).

أما (Bandura, 1997) فيعرفها على أنها: معتقدات الفرد حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات لتحقيق نتائج معينة.

وتعرفها هرتر (Harter) بأنها: قبول واعتبار الذات وشعور الفرد بقيمته كشخص، وأن هذا الشعور يترجم من خلال إظهار الفرد للكفاءة في بعض المجالات المهمة بالنسبة له، كما أن شعور الفرد بقيمته يترجم من خلال ردود أفعال الآخرين وأحكامهم. كما تشير إلى ثلاثة أبعاد رئيسية في توقعات الفرد العام لكفاءته هي: الكفاءة المعرفية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة الجسمية، حيث ترى

أن هذه المكونات المختلفة تعد مكونات للحس العام بالكفاءة، استناداً إلى أن المهمات التي يأخذ الفرد على عاتقه القيام بها تختلف في طبيعتها، وأضاف ستشوارزر (Schwarzer) بعداً رابعاً هو الكفاءة العامة. وتقوم على توقعات الفرد حول إمكانات تحقيق خيارات سلوكية معينة، وتتمثل في إدراك الفرد لحجم قدراته الذاتية وتقديرها، من أجل التمكن من تنفيذ سلوك معين بصورة ناجحة (الرفوع والقيسي والقرارعة، 2009).

وتطرق بيجارس (Pajares, 1996) إلى أربعة مصادر تعمل على تطوير معتقدات الكفاءة لدى الفرد وتشمل الأتي:

1. خبرات الإتقان (Mastery Experiences): إن مستوى إدراك الفرد لكفاءته يتحدد بنتائج الأفعال وتفسيراته لهذه النتائج, فخبرات الفرد للنجاح تدعم لديه الكفاءة الذاتية.
2. خبرات الانابة (Vicarious Experiences): وهذه الخبرات يتلقاها الفرد من وسيتقيها من النماذج الاجتماعية المحيطة به.
3. الإقناع (Persuasion): تتأثر معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد بما يتلقاه من إقناع حول مدى تلك الكفاءة لديه.
4. الحالة الانفعالية والفسيولوجية (Physiological states): وتتمثل بما يعانيه الفرد من مشاعر القلق والضغط النفسي، وشعوره بالتعب نتيجة قيامه أو تأديته لأنشطة معينة، بحيث يفسر الفرد ردود الفعل السلبية على أنها مؤشرات لتدني أداءه.

ويشير باندورا(Bandura, 1997) إلى أن الكفاءة الذاتية تؤثر في مظاهر متعددة من سلوك الفرد كاختيار الأنشطة, فالفرد يميل إلى اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سينجح فيها، ويتجنب اختيار الأنشطة التي يعتقد أنه سيفشل في أدائها، اعتمادًا على معتقداته حول كفاءته الذاتية والتعلم والإنجاز, فيميل الأفراد ذوو الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى التعلم والإنجاز مقارنة بنظرائهم ذوي الشعور المتدني بكفاءتهم الذاتية. كما تؤثر الكفاءة الذاتية في مقدار

جهد الفرد وإصراره, فيميل الأفراد ذوو الشعور المرتفع بالكفاءة الذاتية إلى بذل المزيد من الجهد والإصرار على تحقيق أهدافهم, بينما يميل الأفراد ذوو الشعور المتدني بالكفاءة الذاتية إلى الكسل وبذل القليل من الجهد في تحقيق أهدافهم.

وتؤثر الكفاءة الذاتية المدركة في ثلاثة مستويات من السلوك تتمثل في (توق وعدس، 2003):

1. اختيار الموقف أو المواقف التي تكون ضمن إمكانات حرية الفرد في الاختيار والتي يستطيع السيطرة على مشكلاتها.
2. ما يبذله الفرد من جهد، ويتم تحديدها من خلال شدة المساعي والمثابرة المبذولة عند حل المشكلة.
3. المثابرة في السعي للتغلب على الموقف من خلال شعور الفرد بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية المدركة، مما يمنحه المزيد من الثقة والقدرة على النجاح بغض النظر عن الصعوبات التي ستواجهه.

وقد ميز علماء النفس أمثال (أبو علام, Bandura,Pajares, Schunk Zimmerman) بين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وغيرها من المفاهيم النفسية التي قد تتشابه معها أو ترتبط بها كتقدير الذات ومفهوم الذات، حيث أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة يتميز بحساسية أكثر للتغيرات في خبرات الفرد وفي العوامل الموقفية مقارنة بمفهوم الذات وتقدير الذات، بالإضافة إلى أن الكفاءة الذاتية على الأغلب تتضمن المكون المعرفي، في حين يتضمن مفهوم الذات وتقدير الذات المكون الوجداني، وفي حين تكون الكفاءة الذاتية أكثر خصوصية بارتباطها بمجالات معينة، فإن مفهوم الذات يسود عدداً كبيراً من الأنشطة (الزق، 2009).

وتطرق ستشوارزر (Schwarzer) إلى الكفاءة الذاتية المدركة على أنها بعد من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية لدى الفرد حول قدرته على تأدية المهام والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه، وذلك من خلال توجيه سلوكه ثم ضبطه والتخطيط المناسب له (يعقوب، 2012).

ويرى كروجر وديكسون (Krueger & Dickson, 1993) بأن الفرد يستطيع من خلال الكفاءة المدركة استشعار قدرته على تأدية المهمة الموكلة إليه، وتحديد ما إذا كانت تلك المهمة تهديداً لقدراته أو فرصة له، وبناء عليه يتخذ القرار من حيث القيام بالعمل أو تجنبه، مما يؤثر بالتالي في مجموعه في سلوك المثابرة والانجاز والنجاح، مما ينعكس على تميزه في أداء تلك المهمة.

ويؤكد شانك (Schunk) على أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع منا لكفاءة لديهم اعتقاد بالقدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، وبالمقابل فالأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة يميلون إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل عند مواجهة مهمات معينة، وبالتالي يكون أداءهم ضعيفا لهذه المهمات، وأحياناً لا يؤدونها. ويرى(Schunk) بأن الكفاءة الذاتية وحدها لا تحدد تحصيل الطالب, لذا يجب أن يدرك الطالب قيمة المهمة لكي يبذل الجهد اللازم لإنجازها، كما يجب أن يكون لديه بعض المعرفة حول المهمة، والمهارة لإنجازها (العلوان والمحاسنة، 2011).

ثالثا: استراتيجيات ما وراء المعرفة

لقد ازداد الاهتمام في وقتنا الحالي بمفهوم ما وراء المعرفة بسبب إسهامه في تنمية التفكير الجيد والقدرة على التعلم الذاتي لدى الطلبة، بالإضافة إلى ما يقوم به من دور فاعل في شعورهم بكفاءتهم الذاتية، والتي تؤثر بشكل فاعل في سلوكهم الاجتماعي والعقلي، تلعب دوراً بارزاً في قدرتهم على للتغلب على المواقف (الربابعة والخطيب وخضير، 2009).

يعد مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم الحديثة التي دخلت إلى علم النفس التربوي، نظراً لما تحتويه من مهارات إدارة التفكير, أي التفكير في التفكير، ولما تقوم به من دور هام في تنظيم وضبط وتقويم عمليات التعلم ومعالجة المعلومات، بالإضافة لمساهمتها في الانتقال من مستوى التعليم الكمي إلى مستوى التعليم الكيفي (Antomietti, Ignazi & Perego, 2000). ويشير مفهوم ما وراء

المعرفة إلى معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، كما أنها تعد بمنزلة عمليات تحكم عليا تقوم بوظائف التخطيط والمراقبة والتقييم (جروان، 2002). ويمكن النظر إليها على أنها الأساس المنظم لتعلم الفرد، وأنها المرشد لتجهيز المعلومات ومراقبة فعالية الاستراتيجيات المختلفة التي يستخدمها الفرد في موقف تعليمي معين (المساعيد، 2008).

وقد أصبح مجال ما وراء المعرفة من أهم المجالات التي يهتم بها علم النفس المعاصر، ويعتبر هذا المجال خاص بالإنسان فقط، لأن مركز العمليات الخاص به قشرة المخ، وهذه العمليات تعني القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والإستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات، وقدرته على تقييم كفاءة تفكيره(الأعسر وكفافي، 2000).

ويشير ما وراء المعرفة إلى " وعي الطالب بتفكيره، وإصدار حكم على ذلك التفكير، والقدرة على التحكم فيه وضبطه"(Wilson & Clarke, 2002: 124).

ويرى فيكتور (Victor, 2004: 365) بأنها تدل على "وعي الطالب بقدرته على استخدام مهارات التنظيم والمراقبة والتحكم وتقويم تفكيره أثناء عملية التعلم".

ويعرف ريسنيك (Resnik) ما وراء المعرفة على أنها" نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما، وكيفية تنفيذها وتقويم نتائجها" (الزغول والزغول، 2003: 80).

كما أنها تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً، وكيف يفكر الفرد، وكيف يتحكم في تفكيره (الجراح وعبيدات، 2011).

وهي مجموعة من المهارات اللازمة لتنمية التفكير المنظم، واستخدام استراتيجيات التعلم المناسبة تتخذ شكلاً عنقودياً مرتبطاً بعضه ببعض، ومرتبة بطريقة منظمة، وتتدرج هذه المهارات تحت ثلاث مهارات أساسية هي (Nejla, Omar & Michael, 2003):

1. مهارات التنظيم الذاتي: ويستخدمها الطالب عندما يكون لديه العلم بأنه يستطيع التحكم بأفعاله واتجاهاته واهتماماته نحو موضع تعليمي ما.
2. مهارات توظيف المعرفة: هي المعرفة المناسبة التي على الطالب استخدامها لأداء مهمة علمية، والتي تكون في متناول يد الطالب، وتتضمن المعرفة التقريرية والمعرفة، والمعرفة الشرطية.
3. مهارات الضبط الإجرائي: ويتم استخدامها من قبل الطالب عندما يقوم بعملية التقويم أو التخطيط أو اختبار مدى تقدمه لاستكمال المهمة العلمية التي يقوم بها، وتتألف من ثلاث مهارات هي: التقويم، والتخطيط، والتنظيم.

وهي عبارة عن "وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية، وبنائه المعرفي، موظفاً هذا الوعي في إدارة هذه العمليات، من خلال استخدام مهارات: التخطيط، والمراقبة، والتقويم، واتخاذ القرارات، واختيار الاستراتيجيات الملائمة" (الجراح وعبيدات، 2011: 150).

ووفقاً لفلافل (Flavell, 1979) فإن لمفهوم ما وراء المعرفة مكونين رئيسيين هما:

المكون الأول: معرفة ما وراء المعرفة (MetAcognitive Knowledge): وتتضمن ثلاثة عناصر هي:

1. معرفة الشخص (Person Knowledge): وتشمل كل ما يفكر به الفرد حول طبيعته، وحول طبيعة غيره من الأفراد كمعالجين للمعرفة.
2. معرفة المهمة (Task Knowledge): وتهتم بما يتوفر للفرد من معلومات أثناء العملية المعرفية، من حيث أنها مألوفة أو غير مألوفة، أو تكرارها وتنظيمها، أو من حيث كمها وغير ذلك.
3. معرفة الإستراتيجية (Strategy Knowledge): وتتعلق بالكم الهائل من المعلومات التي يمكن للفرد اكتسابها، ولاسيما في الأماكن التي تكون فيها الاستراتيجيات فاعلة في تحقيق الأهداف.

المكون الثاني: خبرات ما وراء المعرفة (Metacognitive Experiences): وقد تكون هذه الخبرات معقدة أو بسيطة في محتواها، وقد تكون طويلة أو قصيرة الأجل، وعادة ما تحصل في المواقف التي تتطلب التفكير الواعي والحذر، لما لها من تأثير مهم في العمليات المعرفية والأهداف.

وقد برز التركيز على مهارات التفكير المختلفة لمواكبة مستجدات العصر، ومن هنا أصبح من الأهمية بمكان التركيز على التفكير ما وراء المعرفي كونه واحداً من مهارات التفكير العليا الشائعة في التعليم، والذي يقصد به معرفة الفرد الواعية بما يستخدمه من استراتيجيات في مواقف معينة، بالإضافة إلى أن التفكير ما وراء المعرفي من أنواع التفكير المركب، ويعد من أعلى مستويات التفكير (الربابعة والخطيب وخضير، 2009).

ويصنف بنترش وديجرويت (Pintrih. & De Groot, 1990) ما وراء المعرفة إلى ثلاثة مكونات تتمثل في التخطيط والمراقبة وتعديل الإدراك، أما ستشراو (Schraw, 1998) فيصنفها إلى:

1. المعرفة عن المعرفة: وتشمل المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية.
2. تنظيم المعرفة: وتشمل التخطيط، وإدارة المعلومات، والضبط والمراقبة.

ويرى جراهام (Graham, 1997) بأن الطلبة ذوي التفكير ما وراء المعرفي يتميزون باستخدام استراتيجيات الاكتشاف، بمحاولة اكتشاف ما يتعلموه، وعندئذ يصبح لديهم معرفة أعميقة وأداء أفضل، حيث يساعدهم استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية على التخطيط لتعلمهم ومراقبته والتحكم به، وتقويمه.

ومن الأمثلة الممكن ملاحظتها بسهولة على وجود مهارات ما وراء المعرفة لدى الفرد، أنه قد يتساءل بعد إن قام بإقفال باب المنزل عما إذا كان قام بذلك فعلاً، فإذا ساوره الشك بذلك، فقد يعود للتأكد من أن الباب مقفل أم لا، وهندما يتعلم الطالب شيئاً حديداً فالأمر الطبيعي إن يقوم بعملية تقصي للمعلومات

المكتسبة لكي يتأكد من استيعابه لها، وعندما يقوم الطالب بمحاولة استرجاع معلومة من الذاكرة، فإنه يمكنه التأكد من كونها موجودة في الذاكرة أم لا، وعما إذا كانت تستحق البحث عنها، وعندما ينجح في استرجاعها فيمكنه التأكد من مدى صحتها.

وفي المجال الدراسي فإنه عندما يتم حل المسألة: ما نصف قيمة 2+2=؟، فهل يعي الفرد نفسه وهو يمر بخطوات حلها؟ وهل يعي نفسه وهو يقدر ما إذا كان يأخذ نصف (2، 2) ثم يجمعهما، أم يجمعهما ثم يأخذ النصف؟ فإذا كان الفرد يعي ما يدور في ذهنه من عمليات، وإذا كان يقيم الخطوات التي يقوم بها لحل المشكلة فإنه يقوم "بما وراء المعرفة" وتعني القدرة على إن تكون واعيا بما تعرفه، فعندما يفكر الفرد في تفكيره يصبح واعياً بكيفية ما يقوم به، وبالتالي يستطيع تعديله تعديلاً قصدياً، وحينما يطلب المعلم من الطلاب تفسير إجاباتهم وكيف توصلوا إليها، أو أن يوضحوا المتعلق وراءها، فإنه يوجههم للتفكير في التفكير (الأعسر، 1998, جابر، 1997).

ويشير كوستا وكيليك (Costa and Kallick, 2000) إلى أهمية ما وراء المعرفة في أنها تساعد على تحقيق أهداف عّدة منها: تمكين الأفراد من تطوير خطة عمل في أذهانهم لفترةٍ من الزمن، ثم التأمل فيها، وتقييمها عند إكمالها، كما أنها تسهل عملية إصدار الأحكام المؤقتة، ومقارنة، وتقييم استعداد الفرد للقيام بأنشطة أُخرى، وتمكن الفرد من مراقبة وتفسير وملاحظة ما يتخذه من قرارات، وتجعل الفرد أكثر إدراكاً لما يقوم به من أفعال، ومن ثم تأثيرها في الآخرين، وفي بيئته. وتمكنه من مراقبة الخطط في أثناء تنفيذها مع الوعي بإمكانية إجراء التصحيح اللازم، عندما يتبين أن الخطة التي تم إعدادها لا تلبي ما كان متوقعاً منها من نتائج إيجابية منتظرة، وتساعد في العمل على تنمية قدرات على عملية التقويم الذاتي (Self-Evaluation)، التي تعد من العمليات العقلية العليا، التي يقوم بها الفرد بهدف تحسين الأداء، كما أنها تسهم في تنمية أداء الأفراد ذوي

الأداء المتدني، من خلال إطلاق العنان لتفكيرهم الكامن، إضافة إلى تطوير مهارة تكوين الخرائط المفاهيمية (Concept Maps) قبل البدء في تنفيذ المهمة.

علاقة توجهات أهداف الانجاز بالكفاءة الذاتية المدركة وما وراء المعرفة

يرتبط توجه هدف المهمة أو التعلم لدى الطلاب بمهارات ما وراء المعرفة والإستراتيجية المستخدمة والجهد المبذول، واعتقاد الطلاب في امتلاك مقومات النجاح (Ames, 1992). ويرى (Dweck, 2000) بأن دافعية الطلاب للتعلم تتحدد بما يبذلون من جهد، وبالكفاءة الذاتية المدركة، واعتقادهم بأن الجهد المبذول يؤدي إلى التحسن في النتائج، ويعني الفشل بالنسبة لهم أن الإستراتيجية الحالية غير ملائمة للمهمة وتتطلب مراجعة، ويركزون في تعلمهم على تعلم مهارات جديدة، وإدراك أعمالهم وتحسين مستوى كفاءتهم، أو الانجاز على أساس معايير الذات (self - Referenced)، بالإضافة إلى تركيزهم على الجانب الكيفي في التعلم، ويرغبون في أداء المهام المثيرة للتحدي، والتي قد تكون اقل تهديداً وأكثر جاذبية في الوقت ذاته، وهم يشعرون بالاستمتاع بعملية التعلم عندما يدركون أن بيئة التعلم على أنها مشجعة لاندماجهم في المهام.

ويرتبط توجه هدف الأداء لدى الطلاب بما لديهم من معتقدات مشتقة من المقارنة مع الآخرين، أي أن دافعيتهم تتحدد في ضوء تقييم القدرة مقارنة بالآخرين، وهم يعتقدون أن القدرة دالة في الأداء أحسن من الآخرين، وأن أساس تعلمهم هو المعايير الخارجية، ويرغبون في تحقيق النجاح بأقل جهد، وربما بهدف الشهرة بين زملاءهم، او بسبب رغبتهم الدائمة في التقييم الايجابي من الآخرين، لذلك لا يهتمون بمهارات ما وراء المعرفة (Dweck, 2000; Ames, 1992)، وتعني خبرة الفشل انخفاض القدرة مما يؤدي في بدايتها إلى القلق، ومع زيادة الأحكام السلبية حول القدرة، يظهر الإحباط وتعلم العجز، حيث لا فائدة من المحاولة (الشربيني والفرحاتي، 2004)، والشعور بالخجل وإظهار الضجر والملل من المهمة أو خفض قيمتها (Weiner, 1986).

2.2 الدراسات السابقة

فيما يلي عرضا للدراسات ذات الصلة بالدراسة مرتبة تنازلياً من الأقدم إلى الأحدث:

أولاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز استراتيجيات ما وراء المعرفة

قام أرشر (Archer, 1994) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز المتمثلة في(توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء، وهدف الاغتراب) واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المقرر الذي يدرسه الطالب والاهتمام بالمهام الصعبة، وتكونت عينة الدراسة من (893) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية قوية بين توجه هدف المهمة واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين تبين وجود علاقة ايجابية ضعيفة بين توجه هدف الأداء واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وأجرى فورد وسميث وويسبين وقالي وسالاس (Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء) واستراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية ومخرجات التعلم وانتقال أثر التعلم, وبلغت عينة الدراسة من (93) طالبا وطالبة من جامعة ميد ويسترن. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: ارتبطت أهداف الإتقان ايجابياً بالفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة بينما ارتبطت أهداف الأداء سلبياً بهما.

وقام البرد وليبستشولتز (Ablard & Lipschultz, 1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز(التوجه نحو الإتقان/الأداء) لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الصف السابع، وبلغت العينة (222) طالبا وطالبة، واهم ما توصلت إليه الدراسة

من نتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات أهداف الانجاز ومهارات ما وراء المعرفة.

كما أجرى سمونكجلو ويلدريم (Somuncuoglu & Yildirim, 1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز المتمثلة في(توجه هدف المهمة، وتوجه هدف الأداء، وتوجه هدف التجنب)، واستراتيجيات التعلم المعرفية (استراتيجيات التجهيز السطحي، واستراتيجيات التجهيز العميق)، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، لدى عينة بلغت (189) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ممن يدرسون مادة علم النفس التربوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توجه هدف المهمة ارتبط ارتباطاً سلبياً منخفضاً مع استخدام استراتيجيات التجهيز السطحي، بينما ارتبط ارتباطاً ايجابياً ودال إحصائياً مع استراتيجيات التجهيز العميق واستراتيجيات ما وراء المعرفة. أما توجه هدف الأداء فقد ارتبط ارتباطاً ايجابياً ودال إحصائياً مع استخدام استراتيجيات التجهيز السطحي، ولم يرتبط مع كل من استراتيجيات التجهيز العميق واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وبالنسبة لتوجه هدف التجنب فقد ارتبط ارتباطاً ايجابياً منخفضاً مع استخدام استراتيجيات التجهيز السطحي، وارتبط ارتباطاً سلبياً ودال إحصائياً مع استراتيجيات التجهيز العميق واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة (الحسيني، 2001) إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان، أهداف الأداء/الإقدام، أهداف الأداء/الإحجام، هدف تجنب العمل) واستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار، لدى عينة بلغت(261) من الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية بمصر، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، تلاه توجه هدف الأداء/الإقدام، أما هدف الأداء/الإحجام وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمتنبئات دالة باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

أما دراسة (حافظ، 2003) فهدفت إلى المقارنة بين الطلبة السعوديين والمصريين في استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الانجاز وناتج الأداء الأكاديمي، وذلك في إطار النموذج الثلاثي لأهداف الانجاز، وتكونت عينة الدراسة من (252) طالبا من مستويات عمرية مختلفة بكلية المعلمين ببيشة في السعودية، و(300) من طلبة كلية التربية بجامعة عين شمس، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً لكل من توجهات أهداف الانجاز مع متغيرات استراتيجيات الدراسة المعرفية، وما وراء المعرفية ودافعية الدراسة، ومتغيرات ناتج الأداء الأكاديمي (درجة الاختبار، المعدل التراكمي) لدى أفراد العينتين السعودية والمصرية.

وهدفت دراسة (الشربيني والفرحاتي، 2004) إلى الكشف عن علاقة مهارات ما وراء المعرفة بتوجهات أهداف الانجاز (التوجه نحو التعلم/الأداء) وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة، وشملت عينة الدراسة (397) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بدمياط في مصر، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز، كما تبين وجود فروق في مهارات ما وراء المعرفة وتوجهات أهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح التخصصات العلمية.

وتناولت لينيا وويلي ومارتين (Lennia, Willy & Maarten, 2007) علاقة توجهات أهداف الانجاز (الإتقان، الأداء، التجنب)، واستراتيجيات التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (944) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو الأداء واستراتيجيات التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة فقط، كما أن التوجه نحو تجنب الأداء ارتبط سلبياً بالتحصيل الأكاديمي، وقد فسرت توجهات أهداف الانجاز (26%) من متغيرات الدراسة.

كما أجرت كوتينهو (Coutinho, 2007) دراسة بحث في العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/الأداء) وما وراء المعرفة والنجاح الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (179) طالباً وطالبة من جامعة الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين توجهات أهداف الانجاز (الإتقان/الأداء) وما وراء المعرفة، حيث تبين وجود علاقة ارتباطيه قوية بين توجه أهداف الإتقان وما وراء المعرفة وأعلى منه من بين توجه أهداف الأداء وما وراء المعرفة والتي كانت ضعيفة ودالة إحصائيا، علماً بأن معامل الارتباط بين توجه الإتقان وتوجه الأداء كان ضعيفاً أي أنهما مستقلين عن بعضهما، كما تبين أن وجود ارتباط ضعيف بين توجه أهداف الإتقان والنجاح الأكاديمي، في حين لم يكن الارتباط دال إحصائيا بين توجه أهداف الأداء مع والنجاح الأكاديمي.

وقام فاولادتشانع ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang, Morzooghi & Shemsheri, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على نمط أهداف الانجاز لدى طلبة البكالوريوس بجامعة شيراز في إيران وعلاقته بمتغيري الجنس والمعدل، لدى عينة تكونت من (302) طالبا وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء من الإناث، كما تبين أن ذوي المعدلات المرتفعة يميلون إلى تبني أهداف الإتقان أكثر من ذوي المعدلات المنخفضة، ولم تشر النتائج إلى وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والمعدل.

وبحثت دراسة (العلوان والمحاسنة، 2011) في علاقة الكفاءة الذاتية في القراءة باستخدام استراتيجيات القراءة لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (398) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية بمدينة الزرقاء في الأردن، وتم استخدام مقياسين هما مقياس الكفاءة الذاتية في القراءة، ومقياس استخدام استراتيجيات القراءة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية في القراءة لدى طلبة الجامعة جاء متوسطاً. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر استراتيجيات القراءة استخداماً لدى الطلبة هي الاستراتيجيات المعرفية، يليها ما

وراء المعرفية، وأخيراً التعويضية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة يعزى للمستوى الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية في القراءة واستخدام استراتيجيات القراءة.

وقام بارزيقار (Barzegar, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا كمتغير وسيط في العلاقة بين توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي. وتكون النموذج من توجهات الأهداف (الإتقان، الأداء، والتجنب)، واستراتيجيات الدراسة (ما وراء المعرفة والمعرفية العميقة، المعرفية السطحية واستراتيجيات إدارة الموارد) وتكونت عينة الدراسة من (260) من طلاب علم النفس السنة الأولى بجامعة أزاد الإسلامية في إيران. وأظهرت النتائج وجود أثر ايجابي لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء) على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والاستراتيجيات المعرفية العميقة. كما تبين وجود أثر ايجابي لتوجهات الأهداف (الإتقان، الأداء) على استخدام والاستراتيجيات المعرفية السطحية وإدارة الموارد. وكان لاستخدام ما وراء المعرفة وإدارة الموارد أثر ايجابي على التحصيل، في حين كان لاستخدام الاستراتيجيات المعرفية السطحية تأثير سلبي على التحصيل الدراسي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة

أجرى كل من بوفارد وبويزفرت وفيزيو ولاروش (Bouffard Boisvert Vezeau & Larouch, 1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التوجهات الهدفية (أهداف التعلم) على الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (702) طاباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين التوجهات الهدفية (أهداف التعلم) وكل من الكفاءة الذاتية والانجاز الأكاديمي لكلا الجنسين.

وأجرى سكالفك (Skaalvik, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز التي تتمثل في(توجه هدف المهمة، توجه هدف الأداء الاقدامي، توجه هدف الأداء الاحجامي، توجه هدف تجنب العمل) بالتحصيل الدراسي ومفهوم الذات والكفاءة الذاتية والقلق والدافعية الداخلية لدى عينة بلغت (295) من طلبة الصفين السادس والثامن بالنرويج. وتوصلت الدراسة إلى أن توجه هدف الأداء الاحجامي تتنبأ إيجاباً بالقلق(بعد الانفعالية فقط) في مادة الحساب، والقلق(بعد الانفعالية فقط) في فنون اللغة، أما توجه هدف الأداء الاقدامي وتوجه هدف المهمة فقط تنبأ كل منهما سلباً بالقلق في مادة الحساب، وفيما يتعلق بتوجه هدف تجنب العمل فقد تنبأ إيجاباً بالقلق في مادة فنون اللغة، كما أشارت النتائج إلى أن توجهات أهدف الانجاز يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الذاتية ومفهوم الذات.

وأجرت (الشربيني، 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء أهداف الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (379) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية في جامعة المنصورة، واستخدمت ثلاثة مقاييس هي: اتجاه وسلوك البحث عن العون وأهداف الانجاز والكفاءة الذاتية المدركة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أهداف الانجاز ببعديه (هدف الأداء، هدف التعلم) وفي الكفاءة الذاتية ببعديها (الأكاديمية، الاجتماعية) تعزى للتخصص، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في هدف التوجه نحو التعلم، والكفاءة الأكاديمية تعزى للجنس ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في هدف التوجه نحو الأداء، والكفاءة الاجتماعية تعزى للجنس.

كما قام (الزغول، 2006) بدراسة هدفت إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة، كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة، وتكونت عينة من(337) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن (89.6%) من

الطلبة لديهم أهداف تمكن و(42.1%) لديهم أهداف أداء–إقدام، و(72.4%) لديهم أهداف أداء– تجنب، كما تبين أن (74.2%) منهم يستخدمون إستراتيجية الدراسة العميقة، وأن (73%) يستخدمون الإستراتيجية السطحية، وأن (52.5%) يستخدمون طريقة الدراسة الإستراتيجية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من إستراتيجيتي الدراسة: العميقة والإستراتيجية، وبين أهداف الأداء–إقدام وإستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء– تجنب وإستراتيجية الدراسة السطحية.

وأجرى (بني مفرح، 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التوجهات الهدفية بالفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيري الجنس والكلية، وتكونت عينة الدراسة من (658) طالباً وطالبة، وتم استخدام ثلاثة مقاييس هي: التوجهات الهدفية بالفعالية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء– تجنب) ولصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في أهداف (الأداء–إقدام) تعزى لمتغير الجنس، ولم تظهر فروق على مقياس التوجهات الهدفية تعزى لمتغير الكلية والتفاعل بين الجنس والكلية. أما بالنسبة للفعالية الذاتية فلم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للجنس والكلية والتفاعل بينهما.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعرض الدراسات السابقة يلاحظ بأن منها ما تطرق إلى التعرف على توجهات الأهداف لدى طلبة الجامعة كدراسة (الزغول، 2006)، وهناك دراسات بحثت في العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز واستراتيجيات ما وراء المعرفة كدراسة أرشر (Archer, 1994) ودراسة فورد وسميث وويسبين وقالي وسالاس (Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998) ودراسة البرد وليبستشولتز (Ablard & Lipschultz, 1998) ودراسة سمونكجلو ويلدريم (Somuncuoglu & Yildirim, 1999) ودراسة (الحسيني، 2001) ودراسة (الشربيني والفرحاتي، 2004) ودراسة لينيا وويلي ومارتين (Lennia,

(Willy & Maarten, 2007) ودراسة بارزيقار (Barzegar, 2012) ، حاولت التنبؤ باستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال توجهات أهداف الانجاز كدراسة (حافظ، 2003) ودراسة (الحسيني، 2001).

كما أن هناك دراسات تطرقت إلى البحث في العلاقة بين العلاقة بين توجهات أهداف الانجاز والكفاءة الذاتية كدراسة بوفارد وبويزفرت وفيزيو ولاروش (Bouffard Boisvert Vezeau & Larouch, 1995) ودراسة (الشربيني، 2003) وهناك دراسات حاولت التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال توجهات أهداف الانجاز كدراسة سكالفك (Skaalvik, 2002).

ويلاحظ بأن الدراسات لم تتنازل كلا المتغيرين التابعين معا، كما أنها استخدمت النموذجين الثنائي والثلاثي، وما يميز الدراسة الحالية هو تناولها لعلاقة توجهات أهداف الانجاز بكل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى استخدامها للنموذج الرباعي، علاوة على تطبيقها على البيئة الأردنية وعلى طلبة الجامعة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها، ووصفاً لأداة الدراسة، وإجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

وقد اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

1.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة مؤتة في المرحلة الجامعية الأولى من الجنسين ، للسنة الدراسية 2013-2014، والبالغ عددهم (21517) طالباً وطالبة (حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل بالجامعة), والجدول(1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	9468	%44
	إناث	12049	%56
المجموع		21517	%100
التخصص	علمية	9554	%44.4
	إنسانية	11963	%55.6
المجموع		21517	%100
المستوى الدراسي	أولى	7639	%35.5
	ثانية	5594	%26
	ثالثة	5422	%25.2
	رابعة	2862	%13.3
المجموع		21517	%100

2.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية(تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص) من طلبة جامعة مؤتة، بلغت(647) طالباً وطالبة, بنسبة(3%) من مجتمع الدراسة، وموزعين على جميع التخصصات والسنوات الدراسية, ويبين الجدول(2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي.

جدول(2)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي

		العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	284	43.9
	إناث	363	56.1
المجموع		647	100.0
التخصص	علمية	233	36.0
	إنسانية	414	64.0
المجموع		647	100.0
المستوى الدراسي	أولى	332	51.3
	ثانية	152	23.5
	ثالثة	96	14.8
	رابعة	67	10.4
المجموع		647	100.0

3.3 أدوات الدراسة

لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة تم استخدام المقاييس الثلاثة التالية:

أولاً: مقياس توجهات أهداف الانجاز: تم استخدام مقياس توجهات أهداف الانجاز في إطار النموذج الرباعي والمكون من (31) فقرة من إعداد ربيع رشوان عام (2005) (رشوان، 2006).

صدق المقياس

تم استخدام مقياس توجهات أهداف الانجاز (رشوان، 2006) حيث تكون بصورته الأولية من (31) فقرة تتوزع على أربعة أبعاد، وقام (رشوان، 2006) بالتحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي, وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين:-

1. باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمين من أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة, وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم, حيث لم يتم حذف أي فقرة وبنسبة اتفاق على الإبقاء عليها أكثر من(80%) من المحكمين, كما تم التعديل على الفقرات ذوات الأرقام(1، 4، 29، 31), وبذا بقي المقياس مكونا من (31) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية, ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.
2. وتم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي, من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على البعد وذلك على عينة استطلاعية (ن=51), وتراوحت معاملات الارتباط بين(0.360-0.887) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$), ويبين ذلك الجدول(3).

جدول(3)

معاملات صدق البناء لمقياس توجهات أهداف الانجاز

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
أهداف الإتقان\ الإقدام		أهداف الإتقان\الإحجام		أهداف الأداء\الإحجام		أهداف الأداء \الإحجام	
1	.484**	**10**	.525**	**21**	.571**	**27**	.887**
2	.470**	**11**	.573**	**22**	.581**	**28**	.782**
3	.518**	**12**	.514**	**23**	.594**	**29**	.783**
4	.612**	**13**	.567**	**24**	.669**	**30**	.567**
5	.632**	**14**	.566**	**25**	.699**	**31**	.850**
6	.461**	**15**	.676**	**26**	.731**		
7	.507**	**16**	.668**				
8	.597**	**17**	.799**				
9	.758**	**18**	.541**				
		19	.360**				
		20	.570**				

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.01$)
* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول(3) بأنه توفر للمقياس دلالات صدق بناء مناسبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.360-0.887)، وجميعها ذات دلالة إحصائية.

ثبات المقياس

قام (رشوان، 2006) بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام ثبات الإعادة, حيث بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل(0.79) وللأبعاد تراوحت بين(0.31-0.77). كما تم التحقق من الثبات باستخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا, وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة للمقياس ككل(0.81) وللأبعاد تراوحت بين(0.53-0.84).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(51) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها, ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على

العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً, وذلك بهدف حساب ثبات الاستقرار, وتراوحت معاملات ثبات الإعادة المحسوب لمقياس توجهات أهداف الانجاز بين(0.71-0.80). وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا, وقد وتراوحت معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة للمقياس بين(0.71-0.80), ويبين الجدول(4) معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس توجهات أهداف الانجاز وأبعاده.

جدول(4)

معاملات ثبات الإعادة وثبات كرونباخ ألفا لمقياس توجهات أهداف الانجاز وأبعاده

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
أهداف الإتقان\ الإقدام	9	9-1	0.74	0.72
أهداف الإتقان\الإحجام	11	20-10	0.80	0.79
أهداف الأداء\الإقدام	6	26-21	0.71	0.71
أهداف الأداء\الإحجام	5	31-27	0.77	0.80

ثانياً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

تم استخدام مقياس (علوان، 2012) للكفاءة الذاتية المدركة، والمكون من (39) فقرة تتوزع على (5) أبعاد هي:

1. **المجال الانفعالي:** يتمثل بقدرة الطالب بالتحكم وضبط المشاعر والانفعالات لمواجهة الضغوطات بكفاءة، وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (1-8).
2. **المجال الاجتماعي:** يتمثل بقدرة الطالب في الاهتمام الاجتماعي ونيل إعجاب الآخرين والتواضع الحقيقي الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة، وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (9-16).
3. **مجال الإصرار والمثابرة:** يتمثل بقدرة الطالب على تنفيذ ما تم تخطيطه مسبقاً والمثابرة في بذل الجهد حتى يتحقق الهدف المنشود وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (17-24).

4. **المجال المعرفي:** يتمثل بقدرة الطالب في فهم ما يدور حوله من خلال تمتعه بالمعلومات العامة وتمثله (8) فقرات ذوات الأرقام (25-32).

5. **المجال الأكاديمي:** يتمثل بقدرة الطالب على إتمامه للمهام الدراسية بنجاح والتخطيط للمراحل اللاحقة وتمثله (7) فقرات ذوات الأرقام (33-39).

صدق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

قامت (علوان، 2012) بالتحقق من مؤشرات صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء، وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها (80%) فأكثر من الخبراء. كما قامت بالتحقق من القوة التميزية لفقرات المقياس كمؤشر للصدق، باستخدام أسلوب العينتين الطرفيتين، وذلك على عينة بلغت (200) طالبا وطالبة.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمين من أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة, وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم, حيث تم حذف فقرتين (17، 39) وبنسبة اتفاق على الإبقاء على الفقرة أكثر من(80%) من المحكمين, كما تم التعديل على الفقرات ذوات الأرقام (2، 4)، وبذا أصبح المقياس مكونا من (37) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية, ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.

كما تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي, من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس وذلك على عينة استطلاعية (ن=51), وتراوحت معاملات الارتباط بين(0.300-0.681) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$), ويبين ذلك الجدول(5):

جدول(5)

معاملات صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.623**	14	.356*	27	.307*
2	.520**	15	.377**	28	.507**
3	.521**	16	.383	29	.604**
4	.348*	17	.594**	30	.381**
5	.362**	18	.375**	31	.300*
6	.332*	19	.429**	32	.338*
7	.458**	20	.469**	33	.404**
8	.630**	21	.595**	34	.467**
9	.485**	22	.681**	35	.348*
10	.617**	23	.518**	36	.550**
11	.425**	24	.531**	37	.610**
12	.503**	25	.369**		
13	.633**	26	.358**		

** تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.01$)

* تعني دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$)

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

قامت (علوان، 2012) بالتحقق من دلالات ثبات المقياس باستخراج معامل ثبات كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على عينة بلغت (100) طالبا وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.86)، كما تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار وبلغ (0.72) وعند تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (0.83).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(51) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها, ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً, وذلك بهدف حساب ثبات

الاستقرار, كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا, والجدول(6) يبين معاملات ثبات المقياس:

جدول(6)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
المجال الانفعالي	8	8-1	0.77	0.78
المجال الاجتماعي	8	16-9	0.71	0.71
مجال الإصرار والمثابرة	7	23-17	0.76	0.74
المجال المعرفي	8	31-24	0.77	0.81
المجال الأكاديمي	6	37-32	0.80	0.86
الكلي	37	37-1	0.87	0.91

ثالثاً: مقياس ما وراء المعرفة.

تم استخدام مقياس التفكير ما وراء المعرفي (الربابعة والخطيب وخضير، 2009) والمكون من (20) فقرة.

صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفة

قام (الربابعة والخطيب وخضير، 2009) باستخدام صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على عدد (9) المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي, وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين حيث تم توزيع المقياس على(10) محكمين من أساتذة علم النفس والقياس بجامعة مؤتة, وتم التعديل على المقياس في ضوء مقترحاتهم وآرائهم, حيث لم يتم حذف أي فقرة وبنسبة اتفاق على الإبقاء عليها أكثر من(80%) من المحكمين, كما تم التعديل على الفقرات ذوات الأرقام (2، 4، 9، 13، 18، 19)، وبذا بقي المقياس مكونا من (31) فقرة، والملحق(أ) يبين المقياس بصورته الأولية, ويبين الملحق(ب) المقياس بصورته النهائية.

كما تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام صدق البناء الداخلي, من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفرد على الفقرة ودرجته الكلية على المقياس وذلك على عينة استطلاعية (ن=51), وتراوحت معاملات الارتباط بين(0.348-0.691) وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$), ويبين ذلك الجدول(7):

جدول(7)

معاملات صدق البناء لمقياس التفكير ما وراء المعرفة

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	.677**	11	.611**
2	.742**	12	.493**
3	.482**	13	.587**
4	.585**	14	.561**
5	.674**	15	.691**
6	.625**	16	.348*
7	.592**	17	.544**
8	.520**	18	.408**
9	.491**	19	.455**
10	.465**	20	.609**

ثبات مقياس التفكير ما وراء المعرفة

قام (الربابعة والخطيب وخضير، 2009) بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقتين هما: ثبات الإعادة وذلك على عينة بلغت (35) طالبا وطالبة وبفاصل زمني قدره أسبوعان وقد بلغ معامل الثبات (0.83) لعينة الذكور و(0.85) لعينة الإناث. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.85).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت(51) طالباً وطالبة من طلبة جامعة مؤتة اختيرت عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها, ثم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى على العينة الاستطلاعية وبفارق زمني بلغ(15) يوماً, وذلك بهدف حساب ثبات

الاستقرار, وبلغ معامل ثبات الإعادة المحسوب للمقياس ككل (0.85) . كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا, وقد وبلغ معامل الثبات المحسوب للمقياس بهذه الطريقة للمقياس (0.88).

4.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1. تم الحصول على مقاييس الدراسة الثلاثة، ثم تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها.
2. تم الحصول على الموافقات لتطبيق الدراسة من الجهات المختصة
3. تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينه من الطلبة على شكل شعب من الجنسين، وبحضور الباحث لتوزيع المقاييس، وقراءة التعليمات وتوضيحها، وللإجابة عن استفسارات الطلبة فيما يخص فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة، وتوضيح الهدف من الدراسة وأن إجاباتهم سوف تعامل بسرية تامة وان هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط
4. تفريغ البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (spss) واستخراج النتائج ومناقشتها للخروج بالتوصيات المناسبة.

5.3 المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصائيات التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
2. معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي.
3. اختبار (ت) للعينات المستقلة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يستعرض هذا الفصل ما تم التوصل إليه من نتائج ومناقشتها في ضوء كل من الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة والدراسات السابقة والخروج بالتوصيات المناسبة استنادا لما تم التوصل إليه من نتائج.

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على كل مجال من مجالات توجهات أهداف الانجاز كما في الجدول(8):

جدول(8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على كل مجال من مجالات توجهات أهداف الانجاز

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
أهداف الإتقان\ الإقدام	3.64	.64	1	متوسط
أهداف الإتقان\الإحجام	3.09	.64	4	متوسط
أهداف الأداء\الإقدام	3.27	.684	3	متوسط
أهداف الأداء\الإحجام	3.29	1.00	2	متوسط

تشير النتائج في الجدول(8) أن طلبة جامعة مؤتة يتبنون أهداف الانجاز بمستوى متوسط، وان مستوى تبنيهم لأهداف الإتقان\ الإقدام قد جاءت في المرتبة الأولى، في حين حلت أهداف الإتقان\الإحجام في المرتبة الأخيرة.

وقد يعزى ذلك إلى أن معظم طلبة جامعة مؤتة يحاولون إتقان المهمات الدراسية، ولعل ذلك يعكس مستوى مرتفعا من الحاجة إلى الإنجاز، التي تجعل الطالب يسعى لتحقيق التمكن من المادة الدراسية والتنافس مع معايير الامتياز، كما قد يعزى إلى اقتراب الطلبة من مرحلة الرشد وتمتعهم بد رجة من النضج

النسبي يطور لديهم الوعي بأهمية أهداف التمكن وضرورة السيطرة على المادة التعليمية لغايات النجاح الأكاديمي والنجاح المهني في الحياة المستقبلية، كما يجعلهم يحافظون على أداء يجنبهم الفشل الدراسي، لذلك فإن ميولهم نحو المنافسة والتفوق على الآخرين والمتمثلة بأهداف الأداء/إقدام والتي جاءت بعيدة نسبيا عن أهداف الإتقان\ الإقدام.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع ما توصلت إليه دراسة (الزغول، 2006) والتي أظهرت النتائج أن (89.6%) من الطلبة لديهم أهداف تمكن و(42.1%) لديهم أهداف أداء–إقدام، و(72.4%) لديهم أهداف أداء– تجنب،

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة مؤتة بكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم؟

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس توجهات أهداف الانجاز ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة والجدول(9) يبين ذلك:

جدول(9)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس ودرجاتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

مجال توجهات أهداف الانجاز	الكفاءة الذاتية المدركة	استراتيجيات ما وراء المعرفة
أهداف الإتقان\ الإقدام	.358**	.376**
أهداف الإتقان\الإحجام	-.153**	-.105**
أهداف الأداء\الإقدام	.134**	.250**
أهداف الأداء\الإحجام	-.260**	-.080*

يتبين من الجدول(9) وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين أهداف الإتقان\ الإقدام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكذلك يلاحظ وجود علاقة ايجابية ودالة إحصائيا بين أهداف الأداء/الإقدام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين كانت العلاقة

سلبية ودالة إحصائيا بين أهداف الإتقان\الإحجام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، وكذلك وجود علاقة سلبية ودالة إحصائيا بين أهداف الأداء\الإحجام وكل من الكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة للتنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال أنماط أهداف الانجاز كما في الجدول(10):

جدول(10)

الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) للتنبؤ بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال أنماط أهداف الانجاز

المحك	المتنبئ	قيمة R^2 معامل التحديد	b	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالةt
الكفاءة الذاتية المدركة	ثابت الانحدار		2.708	19.772	.000
	أهداف الإتقان\ الإقدام	0.128	.230	8.168	.000
	أهداف الأداء\الإحجام	0.050	−.097	−5.286	.000
	أهداف الإتقان\الإحجام	0.010	−.077	−2.767	.006
	أهداف الأداء\الإقدام	0.006	.058	2.198	.028
استراتيجيات ما وراء المعرفة	ثابت الانحدار		1.868	11.805	.000
	أهداف الإتقان\ الإقدام	0.141	.290	8.866	.000
	أهداف الأداء\الإقدام	0.020	.126	4.113	.000
	أهداف الإتقان\الإحجام	0.016	−.111	−3.575	.000

يلاحظ من الجدول(10) بأن أهداف الإتقان\ الإقدام قد دخلت معادلة الانحدار أولا وفسرت منفردة ما نسبته (12.8%) من التباين الكلي في متغير الكفاءة الذاتية المدركة، ثم دخلت ثانيا أهداف الأداء\الإحجام وفسرت منفردة ما نسبته (5%) في حين فسرت مع أهداف الإتقان\ الإقدام ما نسبته (17.6%)، ودخلت ثالثا أهداف الإتقان\الإحجام حيث فسرت لوحدها نسبته (1%) في حين فسرت مع أهداف الإتقان\ الإقدام وأهداف الأداء\الإحجام ما نسبته (18.6%)، وأخيرا داخلت أهداف الأداء\الإقدام وفسرت منفردة ما نسبته (0.6%) من التباين

الكلـي فـي متغيـر الكفـاءة الذاتيـة المدركـة، وفسـرت الأنمـاط الأربعـة مجتمعـة مـا مقداره (19.2%) من التباين الكلي في متغير الكفاءة الذاتية المدركة. وتشير هذه النتيجـة إلـى إمكانيـة التنبـؤ بالكفـاءة الذاتيـة المدركـة مـن خـلال توجهـات أهـداف الانجاز.

وفيمـا يتعلـق باسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة فيلاحظ بـأن أهداف الإتقـان\ الإقدام قد دخلت معادلـة الانحدار أولا وفسرت منفردة مـا نسبته (14.1%) مـن التبـاين الكلــي فــي متغيــر اســتراتيجيات مــا وراء المعرفــة ثــم دخلــت أهــداف الأداء\الإقـدام وفسـرت منفـردة مـا نسـبته (2%) فـي حـين فسـرت مـع أهـداف الإتقان/الإقدام مـا نسبته (16.1%)، ثـم دخلـت أهداف الإتقان/الإحجـام وفسـرت منفـردة مـا نسـبته (1.6%) مـن التبـاين الكلـي فـي متغيـر اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفة، وفسرت الأنمـاط الثلاثـة مجتمعـة مـا نسبته (17.7%) من التبـاين الكلـي فـي متغير اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة ، حيـث خرجـت أهداف الإتقان/الإحجـام من المعادلة.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين كل من أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء/الإقدام من ناحية ومتغير الكفـاءة الذاتيـة المدركـة، وقد يعزى ذلك إلـى أن الطالـب الـذي يقوم بالتوجـه نحـو إتقـان المهمـة بحيث ينـدفع للتعلم بهـدف زيـادة معلوماتـه ومعرفـة معلومـات جديـدة، وأدائهـا أفضـل مـن زمـلاءه، فإنـه يكـون اقدر علـى وضـع وتنفيذ الخطـط المستقبلية وتحقيـق أهدافـه، كمـا أنـه يكـون اقـدر علـى تنفيذ مـا يطلـب منـه مـن واجبـات دراسـية وانجازهـا، وتقـدير قيمـة مـا يتعلمـه، ويستطيع حل ما يواجهه من مشكلات.

كمـا أشـارت النتـائج إلـى وجـود علاقـة ايجابيـة بيـن كـل مـن أهـداف الإتقـان\ الإقدام و أهداف الأداء\ الإقدام مـن ناحيـة ومتغيـر اسـتراتيجيات مـا وراء المعرفـة مـن ناحيـة أخـرى، وقـد يعـزى ذلـك إلـى أن الطـلاب الـذين يتوجهـون نحـو الـتعلم بغـرض إتقـان المهمـة والـتمكن منهـا يزيـد مـن وعـيهم بمـا يتعلمونـه وبكيفيـة تعليمهم علـى الوجـه الأمثـل والـى أي مدى حققوا أهدافهم، ويستطيعون كذلك مراقبـة وتقويم

ذواتهم، كما أن الطلبة الذين يتوجهون إلى أداء مهامهم التعليمية بشكل أفضل من أقرانهم يسعون إلى معرفة كيفية تقويم وتنظيم فهمهم من أجل تحقيق نتائج ودرجات أفضل بغية النجاح والتفوق. وبالتالي فإن الطلاب الذين يتوجهون إلى تجنب الإتقان أو الأداء للتعلم فإنهم على النقيض من ذلك لا يمتلكون الوعي الكافي بما يستخدمون من استراتيجيات ما وراء معرفية ولا يميلون إلى استخدام استراتيجيات عميقة تنمي فهمهم وإدراكهم المعرفي.

وفيما يتعلق بأن أهداف الإتقان(إقدام/إحجام) وأهداف الأداء\ الإقدام كانت الأكثر تنبؤاً بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فقد يعزى ذلك إلى أن تبني الطلبة لتوجه أهداف الإتقان وأهداف الأداء\ الإقدام يقودانهم إلى الوعي العميق عند أداء ما يطلب منهم من مهام دراسية، وبالتالي التفكير بها واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية. كما أن هؤلاء الطلبة نجدهم يركزون على إمكانية إتقان المهمة والتمكن منها، كون التعلم لديهم غاية بحد ذاته، ويعملون بجد واجتهاد وتحدي لذا فمن المحتمل أن يؤدي ذلك إلى زيادة استخدامهم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة، كونها استراتيجيات تكيفيه تساعدهم على العمل بفاعلية، وبالتالي تحقيق أهدافهم وغاياتهم من إتقان المهمة. أما بالنسبة لتوجه أهداف الأداء\ الإقدام وإمكانية التنبؤ من خلالها بالاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فهو تشابهها والتقائها مع أهداف الإتقان على أساس الحاجة إلى الانجاز، والتركيز على نواتج ايجابية، ويتمثل الاختلاف بينهما، في اتجاه التركيز ففي حين يركز ذوي أهداف الأداء\ الإقدام على نواتج خارجية مثل إظهار الكفاءة أمام الآخرين والتميز عنهم، نجد أن ذوي أهداف الإتقان يركزون على التمكن من المهمة.

وبخصوص وجود علاقة سلبية بين أهداف الأداء\ الإحجام مع الكفاءة الذاتية واستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فقد يعزى ذلك إلى أن أداء الطلاب يركزون فقط على عدم الظهور بمظهر الفاشلون، لذا يكونون قلقين من الفشل والأداء السيئ، وبالتالي يختارون مهمات سهلة قد تكون اقل من مستواهم العلمي، ولا يستفيدون منها حتى وإن كان ذلك على حساب التفكير العلمي السليم،

مما ينعكس بالتالي على كفاءتهم الذاتية والعمق في التفكير من خلال الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أرشر (Archer, 1994) والتي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية قوية بين توجه هدف المهمة واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، في حين تبين وجود علاقة ايجابية ضعيفة بين توجه هدف الأداء واستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتتفق كذلك مع دراسة فورد وسميث وويسبين وقالي وسالاس (Ford, Smith, Weissbein, Gully & Salas, 1998) من حيث ارتباط أهداف الإتقان ايجابياً بالفاعلية الذاتية وما وراء المعرفة وتختلف معها في أن أهداف الأداء ترتبط سلبياً بهما.

كما أنها تنسجم مع دراسة البرد وليبستشولتز (Ablard & Lipschultz, 1998) ودراسة (حافظ، 2003) ودراسة (الشربيني والفرحاتي، 2004) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات أهداف الانجاز ومهارات ما وراء المعرفة.

وتتفق بشكل نسبي مع نتائج دراسة (الحسيني، 2001) والتي بينت أن توجه هدف المهمة تنبأ ايجابيا باستراتيجيات ما وراء المعرفة، تلاه توجه هدف الأداء/الإقدام، أما هدف الأداء/الإحجام وتوجه هدف تجنب العمل فلم يظهرا كمتنبئات دالة باستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتنسجم مع نتائج دراسة سكالفك (Skaalvik, 2002) والتي أشارت إلى أن توجهات أهدف الانجاز يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الذاتية.

وتتفق مع دراسة لينيا وويلي ومارتين (Lennia, Willy & Maarten, 2007) في وجود علاقة ارتباطية بين التوجه نحو الأداء واستراتيجيات ما وراء المعرفة فقط، ولكنها تختلف معها في عدم ارتباط ببقية الأبعاد.

وتتفق مع دراسة بوفارد وبويزفرت وفيزيو ولاروش (Bouffard Boisvert Vezeau & Larouch, 1995) بوجود علاقة ايجابية بين التوجهات الهدفية (والكفاءة الذاتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في توجهات أهداف الانجاز لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص؟

للإجابة عن السؤال تم ما يلي:

أولاً: بالنسبة للنوع الاجتماعي

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أهداف الانجاز تبعا للنوع الاجتماعي والجدول(11) يبين ذلك:

جدول(11)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أهداف الانجاز تبعا للنوع الاجتماعي

نمط الهدف	النوع الاجتماعي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
أهداف الإتقان\ الإقدام	ذكور	284	3.71	.61	645	2.344	.019
	إناث	363	3.59	.65			
أهداف الإتقان\الإحجام	ذكور	284	3.06	.63		−1.232	.218
	إناث	363	3.12	.65			
أهداف الأداء\الإقدام	ذكور	284	3.16	.65		−3.549	.000
	إناث	363	3.35	.69			
أهداف الأداء\الإحجام	ذكور	284	3.22	.99		−1.593	.114
	إناث	363	3.35	1.01			

يتبين من الجدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين الذكور والإناث في أهداف الإتقان\ الإقدام حيث كانت قيمة (ت) تساوي (2.344)، ولصالح الذكور، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين الذكور والإناث في أهداف الأداء\الإقدام حيث كانت قيمة (ت) تساوي (−3.549)، ولصالح الإناث، في

حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا في أهداف الإتقان\الإحجام وأهداف الأداء\الإحجام.

وقد يعزى السبب في أن الذكور أفضل من الإناث في أهداف الإتقان\ الإقدام إلى أن الذكور يهمهم إتقان ما يتعلموه كون طموحاتهم نحو وظائف تعليمية تحقق لهم دخلاً جيداً ومرتفعاً لا يتأتى إلا من خلال إتقان التعلم والمهنة، لذا فإنهم يبذلون جهداً أكثر من الإناث فيما لو انخرطوا في المهام كما أنهم أكثر صبراً وتملاً ويقضون وقتاً أطول في معالجة المهام، لهذا يتوجهون نحو الإتقان. وقد يعزى السبب في أن توجه الإناث نحو أهداف الأداء هو إنهن يتوجهن في محاولة انجاز المهمات والنجاح بها فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان، فالهم لديهن النجاح و الحصول على المؤهل الذي يمكنهن من الحصول على عمل، يحقق لهن دخل مناسب، وتكوين حياة أسرية مستقبلاً، والشعور بان صورتهن جيدة أمام الآخرين، والإحساس بالتفوق، كما أنهن أكثر ميلاً من الذكور نحو المنافسة والرغبة في التفوق.

كما تبين عدم وجود فروق بين الجنسين في تبني أهداف الأداء /إحجام وأهداف الأداء/ إحجام، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن طبيعة الإنسان دوماً يسعى إلى تجنب الفشل، لذا فكلا الجنسين يسعيان إلى تجنب الفشل، وخاصة إذا ما مروا بخبرات الفشل هذه في السابق، لذا يبذلون الجهد لتجنبه، لما يترتب عليه من نتائج غير محببة وغير سارة.

وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة فاولادتشانغ ومرزوقي وشمشيري (Fouladchang, Morzooghi & Shemsheri, 2009) حيث أشارت إلى أن الذكور أكثر اختيارا لأهداف الأداء من الإناث، ولكنها تتفق معها بعدم وجود فروق قي أهداف الإتقان، وتتفق كذلك جزئياً مع دراسة (الشربيني، 2003) من حيث وجود فروق في هدف التوجه نحو التعلم، تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كما أنها تتفق نسبياً مع دراسة (بني مفرح، 2012) والتي دلت على وجود فروق في (أهداف الإتقان، وأهداف الأداء- تجنب) ولصالح الإناث، وتختلف معها من حيث وجود فروق في أهداف (الأداء-إقدام) تعزى لمتغير الجنس.

ثانيا: بالنسبة للتخصص

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أهداف الانجاز تبعا للتخصص والجدول(12) يبين ذلك:

جدول(12)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق في أهداف الانجاز تبعا للتخصص

نمط الهدف	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوى الدلالة
أهداف الإتقان\ الإقدام	علمي	233	3.80	.62	645	4.894	.000
	إنساني	414	3.55	.63			
أهداف الإتقان\الإحجام	علمي	233	2.98	.69		-3.283	.001
	إنساني	414	3.15	.60			
أهداف الأداء\الإقدام	علمي	233	3.34	.71		2.126	.034
	إنساني	414	3.22	.66			
أهداف الأداء\الإحجام	علمي	233	3.15	1.08		-2.681	.008
	إنساني	414	3.37	.95			

يتبين من الجدول(12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أهداف الإتقان\ الإقدام وأهداف الأداء\الإقدام تعزى للتخصص حيث كانت قيمة (ت) تساوي (4.894، 2.126) على التوالي، ولصالح التخصصات العلمية، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أهداف الإتقان\الإحجام وأهداف الأداء\الإحجام حيث كانت قيمة (ت) تساوي (-3.283، -2.681) على التوالي، ولصالح التخصصات الإنسانية.

وتبدو هذه النتيجة منطقية، فقد يعزى السبب في أن طلبة الكليات العلمية يتبنون أهداف الإتقان/الإقدام وأهداف الأداء\الإقدام إلى طبيعة هذه المواد

وصعوبتها وشدة المنافسة فيها، فهي تفرض نوعا من المنافسة، وحيث أن من يتبنون نمط أهداف الأداء/إقدام من سماتهم المنافسة، وحيث أن هذه التخصصات تجمع بين النظري والعملي-كما هو الحال في الهندسة والتمريض والطب وغيرها- وتتطلب درجة عالية من الإتقان، كما ان هذه التخصصات تركز على إتقان التعلم، حتى الوصول إلى محك معين يضعه المدرسون بغض النظر عن أداء بقية الطلبة، وتكون هنا المنافسة مع ذلك المحك، وهذا لا ينطبق على المواد الإنسانية والتي يغلب عليها الطبع النظري.

كما تبين أن طلبة الكليات الإنسانية قد تبنوا أهداف الإتقان\الإحجام وأهداف الأداء\الإحجام، ونظراً لطبيعة هذه المواد وكثرة عدد الطلبة في شعبها فهي تدفع إلى المنافسة، وكون طلبة هذا التخصصات على الأغلب من ذوي المعدلات المنخفضة في الثانوية العامة أو مما سبق وفشلوا في التخصصات العلمية ومن المحولين من تخصصات قد فصلوا منها، مما يدفعهم إلى الظهور بمظهر التفوق وعدم تكرار الفشل السابق وبالتالي فهم يرغبون بالنجاح لعدم تكرار خبرات الفشل التي مروا بها في الماضي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (الشربيني والفرحاتي، 2004) من حيث وجود فروق في توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان\ الإقدام وأهداف الأداء\الإقدام) بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح التخصصات العلمية، وتختلف معها في ان الفروق في توجهات أهداف الانجاز (أهداف الإتقان/الإحجام وأهداف الأداء/الإحجام) بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية ولصالح التخصصات الأدبية، كما وتختلف مع دراسة أنها تتفق نسبياً مع دراسة (بني مفرح، 2012) والتي لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للجنس والكلية والتفاعل بينهما.

2.4 التوصيات

بناء على نتائج الدراسة فيمكن التوصية بالآتي:

1. أن تقوم الجامعة بإعداد البرامج التدريبية المناسبة لطلبة الجامعة، بحيث تهدف إلى معالجة تدني معدلات الطلبة، وبالتالي رفع مستوى تحصيلهم.
2. مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم، وأن يكون لديهم أهداف متنوعة، وبشكل خاص أهداف الإتقان، من خلال الاهتمام بطرح مواد مثل مهارات الحياة، وتكون متطلبات إجبارية.
3. تدريب الطلبة – وبشكل خاص- طلبة الكليات الإنسانية على تحديد أهدافهم وإرشادهم بطرق التفكير السليمة.
4. العمل على تغيير نظرة الطلبة إلى دوافع تعلمهم، بحيث تتحول نحو التمكن والإتقان عوضاً عن الاهتمام باجتياز المواد الدراسية والتفوق بها.
5. استبدال طرق التدريس في الكليات الإنسانية بحيث تركز على طرق التفكير العلمي السليم، والابتعاد عن الطرق التقليدية والتي تعتمد على الحفظ والتذكر.
6. إجراء دراسات مشابهة على عينات أخرى كالطلبة المتفوقين وطلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

أ. المراجع العربية

أبو غزال، معاوية والحموري، فراس والعجلوني، محمود (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة

اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة التربوية،** 27(108): 111-154.

أحمد، إبراهيم (2003). توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي " دراسة تنبؤية". مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس,** 27(3): 33 - 72.

الأعسر، صفاء (1998). **تعليم من أجل التفكير.** مترجم عن كوستا. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين(2000). **الذكاء الوجداني.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

بني مفرح، أحمد (2012). **التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بكل من الفاعلية الذاتية والتعلم المنظم ذاتياً.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي.** الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

جابر، عبد الحميد (1997). **مركز تنمية الإمكانيات البشرية، قراءات في تعليم التفكير والمنهج.** القاهرة: دار النهضة.

الجراح، عبد الناصر، عبيدات، علاء الدين (2011). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 7(2): 145-162.

جروان، فتحي.(2002). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات.** الأردن، عمان: دار الفكر للنشر.

حافظ عبد الستار (2003). استراتيجيات الدراسة كمنبئات عن أهداف الانجاز والأداء الأكاديمي بمعرفة الفروق الناشئة عن متغير التمايز العمري. دراسة تحليلية في إطار نموذج ثلاثية أهداف الانجاز. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** 13(40): 161-206.

الحسيني، نادية (2001). علاقة توجهات أهداف الانجاز باستراتيجيات التعلم المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتفوقين دراسياً. مصر، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان**، 7(1+2): 161-194.

الربابعة، جعفر والخطيب، بلال وخضير، غسان (2009). العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي والكفاءة الذاتية العلمية لدى الطلبة الموهوبين من الصف التاسع في المراكز الريادية في الأردن. مصر، **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 4(33): 633-672.

رشوان، ربيع (2006). **التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز: نماذج ودراسات معاصرة**. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الرفوع، محمد والقيسي، تيسير والقرارعة، أحمد (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. الكويت، **المجلة التربوية**، 23(92): 181-214.

الزغول، رافع والزغول، عماد (2003). **علم النفس المعرفي**. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الزغول، رافع (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2(3): 127-115.

الزق، أحمد (2009). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 10(2): 37-58.

الزيات، فتحي (2001). **علم النفس المعرفي**. الجزء الثاني، مصر: دار النشر للجامعات، مصر.

الزيات، فتحي (2004). **سيكولوجية التعلم بين المنظور ألارتباطي والمنظور المعرفي**، سلسلة علم النفس المعرفي (2)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشربيني، هانم أبو الخير (2003). اتجاه وسلوك البحث عن العون في ضوء اهداف الانجاز والكفاءة المدركة لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، 2(52): 140-175.

الشربيني، هانم أبو الخير والفرحاتي، السيد محمود (2004). علاقة مهارات ما وراء المعرفة بتوجهات أهداف الانجاز وأسلوب عزو الفشل لدى طلاب الجامعة. مصر، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، 7: 101-148.

العلوان، أحمد والمحاسنة، رندة (2011). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية بجامعة اليرموك**، 7(4): 399-418.

علوان، سالي (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (33): 224-248.

غباري، ثائر ومحاسنة، رنده (2013). العلاقة بين أنماط الأهداف وإستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14(3): 241-273.

الفرحاتي، السيد محمود (2004). **الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في مواقف الانجاز**. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد (46)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

المساعيد، أصلان (2008). تطوير مقياس لمهارات ما وراء المعرفة لمستوى طلبة الجامعة. جامعة الملك سعود، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 21(4): 851-894.

وقاد، الهام (2009). **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

يعقوب، نافذ (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(3): 71-98.

ب. المراجع الأجنبية

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. **Journal of Educational Psychology**, 90 (1), 94-101.

Ames, C.(1992). Classroom Goals as A measure of Motivation in University Students. **Journal of Educational Psychology**, 84(3): 261-271.

Antomietti, A., Ignazi, S. & Perego, P.(2000). Mitacognitive Knowledge about Problem – Solving Method. British **Journal of Educational Psychology**, 70(1): 1-16.

Archer, j.(1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. **Contemporary Educational Psychology**, 19(4): 430-446.

Bandura, A .(1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. NY: Freeman.

Bandura, A.(1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, 37(2): 122-147.

Barzegar, M.(2012). **The Relationship between Goal Orientation and Academic Achievement- The Mediation Role of Self Regulated Learning Strategies- A Path Analysis.** International Conference on Management, Humanity and Economics, 11-12 August, Phuket (Thailand).

Bouffard, T Boisvert, J Vezeau, C. & Larouch, C.(1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. **British Journal of Educational Psychology**, 65(3): 317-329.

Costa, A. & Kallick, B. (2000) **What Habits of Mind**?. A Developmental Series. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, From http//www.habits – of – mind.net/whatare. Retrieved in 19/1/2012

Coutinho, S.A.(2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. **Educate~**, 7(1): 39-47.
Cramblet, L.(2005). **Development of the Goal Orientation in Adaptive Learning (Goal) Scale**. Ph.D Thesis, University of Northern Arizona,
Cramblet, L.(2005). **The Relationship of Self-Efficacy, Internal/External Locus of Control, Achievement Goal Orientation and Academic Performance**. Ph.D Thesis, University of Dowling.
David, M. (2009). Achievement Goals in Mathematics. **The Assessment Handbook**, (2), 53-63.
Dweck, C.S.(2000). **Self – Theories: Their Role in Motivation Personality and Development**, Essays in Social Psychology, New York.
Ee, J., Wang, C., Koth, C., Tan, o. & Liu, W. (2009). Goal orientations and metacognitive skills of normal technical and normal academic students on project work. **Asia Pacific Education Review**, 10(3):337-344.
Elliot, A,J. & Harackiewicz, J,M.(1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis and Avoidance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70(3): 461-475.
Elliot, A. & McGregor, H.(1999). Test Anxiety and the Hierarchical of Approach and Avoidance Achievement Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 76(4): 628-644.
Elliot, A., McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A meditational analysis. **Journal of Educational Psychology**, (91), 549–563.
Elliott, A (1994) **Psychoanalytic Theory: An Introduction**. USA: Blackwell Publishers
Flavell, J.H.(1979), Meta Cognition and Cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry, **American psychologist**, 34, 906-911.
Ford, K., Smith, E., Weissbein, D., Gully, S. & Salas, E.(1998), Relationship of Goal Orientation, Metacognitive Activity and Practice Strategies with Learning Outcomes and Transfer. **Journal of Applied Psychology**, 83(2): 218-233.
Fouladchang, M; Marzooghi, R. & Shemshiri, B. (2009). The Effect of Gender and Grade Level Differences on Achievement Goal Orientations of Iranian Undergraduate Students. **Journal of Applied Sciences,** 9(5), 968-972.

Graham, S. (1997). Effective **Language Learning**. Clevedon. England: Multilingual Matters.
Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Tauer, J.M. & Elliot, A.J.(2002). Predicting Success in College: A Longitudinal Study of Achievement Goals and Ability Measures as Predictors of Interest and Performance From Freshman Year Through Graduation. **Journal of Educational Psychology**, 94(3): 562-575.
Krueger, N. F. & Dickson, P. R. (1993). Perceived self–efficacy and perceptions of opportunity and Threat. **Psychological Reports.** 72, 1235-1241.
Lennia, M., Willy, L. & Maarten, V.(2007). Achievement Goals, Learning Strategies and Language Achievement among Peruvian High School Students. **Psychological Belgian**, 47(1,2): 1-51.
Livingston, J. A. (1997). **Metacognition: An overview**. Retrieved in 1/6/2014 from http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm
Midgley, C.; Arunkumar, R. & Urdan, T., C.(1996). If I don't do well tomorrow, there's a reason: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. **Journal of Educational Psychology**, 88(3), 423-434.
Nejla, Y., Omar, O. & Michael, B.(2003). The Role of Metacognition in Facilitating Conceptual Change. **ED477315**.
Pajares, F.(1996). **Current Directions in Self-efficacy Research**. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) **Advances in motivation and achievement**, 10: 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
Pinntrich, P.(2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issue in Motivation Terminology, Theory and Research, **Contemporary Educational Psychology**, 25: 29-104.
Pintrich, P.R. & De Groot, E.V,(1990). Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**. 82(1): 33-40.
Ryan, A & Pintrich, P.(1997). Should I Ask for Help? The Role of Motivation and Attitude in Adolescent, Help Seeking in Math Class. **Journal of Educational Psychology**, 89: 329-341.
Schraw, G.(1998). Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science** 26(1): 113–125,
Skaalvik**,** E.M.(2002). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Goals in Mathematics Lessons: Relationships Among Task and Avoidance Goals, Achievement, Self-Perceptions, Anxiety,

and Motivation (A Scientific Educology). **International Journal of Educology**, 16(1): 54-76.

Somuncuoglu, Y. & Yildirim, A.(1999). Relationship between Achievement Goal Orientation and Use of Learning Strategies. **The Journal of Educational Research**, 92(5): 267-277.

Victor, A.M. (2004). **The effects of metacognitive instruction on the planning and academic achievement of first and second grade children.** (Doctoral Thesis). Chicago, IL: Graduate College of the Illinois Institute of Technology.

Weiner, B.(1986), **An Attributional Theory of Motivation and Emotion**. New York, Berlin Heidelberg: London.

Wilson, J. & Clarke, D.(2002). **Monitoring Mathematical Metacognition.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April1-5, 2002).

Woolfolk, A. E.(1995). **Educational Psychology**. (6th ed). Boston: Allyn and Bacon.

Young, W.(2007). Predicting College Grades: the Value of achievement goals in supplementing ability measure. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 14(2): 233-249.

ملحق(أ)

المقاييس بصورتها الأولية

المقاييس بصورتها الأولية

عزيزي المحكم : **المحترم**

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة**" ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس توجهات أهداف الانجاز ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة التي بين يديك، أرجو التكرم بتحكيمها من حيث شمولية الفقرات، وانتمائها للمجال ومناسبتها، والصياغة اللغوية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الباحث

محمد دهيسات

المتغيرات الشخصية والديمغرافية

النوع الاجتماعي

ذكر أنثى

الكلية

علمية إنسانية

مقياس توجهات أهداف الانجاز

الرقم	نص الفقرة	انتماءها للبعد		الصياغة اللغوية		ملاحظات
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة	
أهداف الإتقان\ الإقدام						
1	عندما أوجه موضوعات صعبه ابذل مزيدا من الجهد حتى أهمها وأتمكن منها					
2	اذكر الموضوعات المقررة بدقه كبيره حتى اعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها					
3	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعه فيها					
4	أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء المحاضرة في الموضوعات التي لا افهمها جيدا					
5	اهتم بالمعلومات الجديدة حتى انمي كفاءتي العلمية					
6	أفضل قراءة المعلومات التي تستثير تفكيري					
7	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزويد بالمعلومات					
8	احتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها					
9	أشعر بسعادة كبيره عندما اعرف معلومة جديدة					
أهداف الإتقان\الإحجام						
10	عندما أبدأ في مذكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي					
11	عندما استعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة					
12	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من					

	النسيان					
13	ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في القرار					
14	عندما يطلب من المحاضر قراءة موضوع ما استعد للمحاضرة القادمة اخاف من عدم فهمه وإتقانه					
15	اخشى من عدم اتمام الدراسه كما ينبغي هذا العام					
16	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة					
17	عندما استعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة					
18	اشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى تفكير ويؤدي الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها					
19	عندما توجهني مشكله ما في المذكرة أخشى عدم تمكني من حلها					
20	أثناء المحاضرات اشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه					
أهداف الأداء\الإقدام						
21	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى اشعر بالتفوق عليهم					
22	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعه حتى اشعر بالفخر أمام الآخرين					
23	اشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما استطيع القيام بالأعمال التي يعجزوا عن القيام بها					
24	أذاكر جيدا كي انجح واحصل على تقدير مرتفع مقارنه بزملائي					
25	عندما يطلب مني احد الزملاء شرح موضوع معين له اشعر بسعادة كبيره لاعتقاده بأني					

	أفضل من باقي الزملاء					
26	إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالكلية					
أهداف الأداء\الإحجام						
27	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرون عني لو رسبت					
28	أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة					
29	عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنه بزملائي					
30	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها المحاضر حتى لا اشعر بالحرج أمام زملائي					
31	أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة					

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	نص الفقرة	انتماءها للبعد		الصياغة اللغوية	
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة
أولاً: المجال الانفعالي: يتمثل بقدرة الطالب بالتحكم وضبط المشاعر والانفعالات لمواجهة الضغوطات بكفاءة					
1	استطيع التحكم بمشاعري				
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية				
3	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب				
4	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني				
5	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن				
6	افقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح				
7	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل				
8	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض				

	الأشخاص				
ثانياً: المجال الاجتماعي: يتمثل بقدرة الطالب في الاهتمام الاجتماعي ونيل إعجاب الآخرين والتواضع الحقيقي الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.					
9	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين				
10	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة				
11	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم				
12	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين				
13	انظر إلى أصدقائي بإعجاب				
14	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيؤن لي				
15	استطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقربائي				
16	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة				
ثالثاً: مجال الإصرار والمثابرة: يتمثل بقدرة الطالب على تنفيذ ما تم تخطيطه مسبقاً والمثابرة في بذل الجهد حتى يتحقق الهدف المنشود					
17	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما				
18	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات				
19	اترك المهام والأعمال قبل إتمامها				
20	اعمل باجتهاد إذا فشلت في عمل ما				
21	أتراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات				
22	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة				
23	افتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة				
24	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة				
رابعاً: المجال المعرفي: يتمثل بقدرة الطالب في فهم ما يدور حوله من خلال تمتعه بالمعلومات العامة					
25	أتمتع بمعلومات عامة واسعة				
26	ارغب في فهم عمل الأشياء جميعها				
27	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية				
28	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد				
29	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت				
30	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء				
31	أجد الصعوبة في فهم ما أقرا				
32	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة				
خامساً: المجال الأكاديمي: يتمثل بقدرة الطالب على إتمامه للمهام الدراسية بنجاح والتخطيط للمراحل					

					اللاحقة
33	أجد الصعوبة في تحضير واجباتي الدراسية				
34	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول				
35	اعتقد أنني شخص ذكي				
36	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا				
37	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة				
38	أواجه صعوبة في استغلال المصادر المتوفرة لخدمة دراستي				
39	انفر من المشاركة بالأنشطة الجامعية				

مقياس التفكير ما وراء المعرفة

الرقم	نص الفقرة	انتماءها للبعد		الصياغة اللغوية	
		تنتمي	لا تنتمي	واضحة	غير واضحة
1	أكون على وعي تام بما افر به				
2	أكون على وعي بطريقة التفكير التي سأستخدمها ومتى استخدمها				
3	أعي الحاجة لتحديد المسار الذي أتصرف من خلاله				
4	أكون على وعي لعمليات التفكير الجارية عندي				
5	أكون واعيا للمحاولات التي ابذلها في حل أسئلة الاختبارات العلمية قبل بدء الاجابه عنها				
6	أحاول اكتشاف الأفكار الرئيسة لأسئلة المواد الدراسية العلمية				
7	أتساءل مع نفسي حول مدى علاقة أسئلة الاختبار بالمعلومات التي تعلمتها سابقا				
8	اذكر بمعنى الأسئلة العلمية قبل بدء الإجابة عنها				
9	استخدام طرق تفكير متعددة لحل أسئلة اختبارات المواد الدراسية العلمية				
10	أقوم باختيار وتنظيم المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية العلمية قبل حل المشكلات ذات العلاقة بها				
11	أحاول فهم الأهداف المتعلقة بالمواد الدراسية العلمية قبل محاولة الاجابه عن أسئلتها				
12	أحاول تحديد متطلبات أسئلة اختبارات المواد الدراسية العلمية				
13	احرص على التأكد من فهمي لما يجب عمله وكيفية تنفيذه لحل المشكلة				
14	أقوم بتحديد ألطريقه التي سأتبعها في حل أسئلة المواد الدراسية العلمية قبل بدء بالحل				
15	أحاول فهم أسئلة الاختبار قبل محاولة الاجابه عنها				

16	أتفقد ما أقوم بعمله بشكل مستمر				
17	تقوم بتصويب أخطائي حال اكتشافي لها				
18	أعرف مقدار ما تركته من أسئلة الاختبارات العلمية حتى أقوم بإكماله لاحقا				
19	احدد مسار تقدمي في المواد الدراسية العلمية وأقوم عند الضرورة بتغير الوسائل أو الاستراتيجيات التي استخدمها				
20	أتحقق من دقتي أثناء انجازي للاختبارات العلمية				

ملحق(ب)

المقاييس بصورتها النهائية

المقاييس بصورتها النهائية

عزيزي الطالب :

يقوم الباحث بدراسة بعنوان" **توجهات أهداف الانجاز وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة واستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة مؤتة**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

أرجو التكرم بالإجابة على فقرات المقاييس التالية بدقة واهتمام بوضع إشارة(X) بجانب العبارة التي تنطبق عليك, وسيتم التعامل مع بكامل السرية ولن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

الباحث

محمد دهيسات

المتغيرات الشخصية والديمغرافية

النوع الاجتماعي

ذكر أنثى

الكلية

علمية إنسانية

السنة الدراسية: أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

المعدل التراكمي: ☐

مقياس توجهات أهداف الانجاز

الرقم	نص الفقرة	تنطبق علي				لا تنطبق علي إطلاقاً
		دائماً	كثيراً	أحياناً	قليلاً	
1	ابذل جهداً مضاعفاً لفهم وإتقان الموضوعات الصعبة					
2	اذكر الموضوعات المقررة بدقه كبيره حتى اعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها					
3	أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئاً جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعه فيها					
4	ارغب في مناقشة في الموضوعات التي لا افهمها جيدا بعد انتهاء المحاضرة					
5	اهتم بالمعلومات الجديدة حتى انمي كفاءتي العلمية					
6	أفضل قراءة المعلومات التي تستثير تفكيري					
7	السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزويد بالمعلومات					
8	احتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها					
9	أشعر بسعادة كبيره عندما اعرف معلومة جديدة					
10	عندما أبدأ في مذكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي					
11	عندما استعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة					
12	ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان					

13	ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في القرار					
14	عندما يطلب من المحاضر قراءة موضوع ما استعد للمحاضرة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه					
15	أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام					
16	عندما أقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة					
17	عندما استعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة					
18	اشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى تفكير ويؤدي الفهم دورا كبيرا في النجاح فيها					
19	عندما توجهني مشكله ما في المذكرة أخشى عدم تمكني من حلها					
20	أثناء المحاضرات اشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه					
21	أتمنى أن أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى اشعر بالتفوق عليهم					
22	أحاول الحصول على تقديرات مرتفعه حتى اشعر بالفخر أمام الآخرين					
23	اشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما استطيع القيام بالأعمال التي يعجزوا عن القيام بها					
24	أذاكر جيدا كي انجح واحصل على تقدير مرتفع مقارنه بزملائي					
25	عندما يطلب مني احد الزملاء شرح موضوع معين له اشعر بسعادة كبيره لاعتقاده بأني أفضل من باقي الزملاء					
26	إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم					

	الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالكلية					
27	يشغلني ما يمكن ان يقوله الآخرون عني لو رسبت					
28	أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة					
29	ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنه بزملائي أثناء الاختبار					
30	أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها المحاضر حتى لا اشعر بالحرج أمام زملائي					
31	أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف					

مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

الرقم	نص الفقرة	تنطبق				لا تنطبق علي إطلاقاً
		تماما	كثيراً	بدرجة متوسطة	قليلاً	
1	استطيع التحكم بمشاعري					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السلبية					
3	افقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب					
4	استطيع التعامل مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
5	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
6	افقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح					
7	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل					

8	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
9	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين					
10	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة					
11	يحدثني أصدقائي عن مشكلاتهم					
12	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
13	انظر إلى أصدقائي بإعجاب					
14	ليس بمقدوري مسامحة الآخرين عندما يسيؤن لي					
15	استطيع المحافظة على علاقات حميمة مع أقربائي					
16	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
17	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
18	أحقق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
19	اترك المهام والأعمال قبل إتمامها					
20	اعمل باجتهاد إذا فشلت في عمل ما					
21	أتراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات					
22	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة					
23	افتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة					
24	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة					
25	أتمتع بمعلومات عامة واسعة					
26	ارغب في فهم عمل الأشياء جميعها					
27	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية					

28	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد					
29	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت					
30	أواجه صعوبة في تذكر الأشياء					
31	أجد الصعوبة في فهم ما أقرا					
32	أتعلم التعامل مع الأشياء بسرعة					
33	أجد الصعوبة في تحضير واجباتي الدراسية					
34	يمكنني أن أنجز واجباتي الدراسية أولاً بأول					
35	اعتقد أنني شخص ذكي					
36	أستطيع التخطيط للمراحل الدراسية العليا					
37	أحب الموضوعات العلمية في الدراسة					
38	أواجه صعوبة في استغلال المصادر المتوفرة لخدمة دراستي					
39	انفر من المشاركة بالأنشطة الجامعية					

مقياس التفكير ما وراء المعرفة

الرقم	نص الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أكون على وعي تام بما افر به				
2	أكون على وعي بطريقة التفكير التي سأستخدمها				
3	أعي الحاجة لتحديد المسار الذي أتصرف من خلاله				
4	أكون على وعي بعمليات التفكير التي امتلكها				
5	أكون واعيا للمحاولات التي ابذلها في حل أسئلة الاختبارات العلمية قبل بدء الاجابه عنها				
6	أحاول اكتشاف الأفكار الرئيسة لأسئلة المواد الدراسية العلمية				
7	أتساءل مع نفسي حول مدى علاقة أسئلة الاختبار				

	بالمعلومات التي تعلمتها سابقا				
8	أذاكر بمعنى الأسئلة العلمية قبل بدء الإجابة عنها				
9	استخدام طرق تفكير متعددة لحل أسئلة اختبارات المواد الدراسية				
10	أقوم باختيار وتنظيم المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية العلمية قبل حل المشكلات ذات العلاقة بها				
11	أحاول فهم الأهداف المتعلقة بالمواد الدراسية العلمية قبل محاولة الاجابه عن أسئلتها				
12	أحاول تحديد متطلبات أسئلة اختبارات المواد الدراسية العلمية				
13	احرص على التأكد من فهمي لما يجب عمله لحل المشكلة				
14	أقوم بتحديد ألطريقه التي سأتبعها في حل أسئلة المواد الدراسية العلمية قبل بدء بالحل				
15	أحاول فهم أسئلة الاختبار قبل محاولة الاجابه عنها				
16	أتفقد ما أقوم بعمله بشكل مستمر				
17	أقوم بتصويب أخطائي حال اكتشافي لها				
18	أعرف مقدار ما لم أحله من أسئلة الاختبارات العلمية حتى أقوم بإكماله لاحقا				
19	احدد مسار تقدمي في المواد الدراسية العلمية وأقوم عند الضرورة بتغير الاستراتيجيات التي استخدمها				
20	أتحقق من دقتي أثناء انجازي للاختبارات العلمية				

ملحق (ج)
قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الجامعة
د.راجي الصرايرة	مؤتة
د.صبري الطراونه	مؤتة
د.أحمد ابو اسعد	مؤتة
د.أحمد الطراونه	مؤتة
د.جهاد القرعان	مؤتة
د.وجدان الكركي	مؤتة
د.احمد بني ملحم	مؤتة
د.اسماء الصرايرة	مؤتة
د.احمد علوان	الهاشمية
د.رنده المحاسنه	الهاشمية

المعلومات الشخصية

الاسم: محمد خجيل الدهيسات

الكلية: كلية العلوم التربوية

التخصص: **علم النفس التربوي**

السنة: 2014م